

Instituto Politécnico de Viseu

Escola Superior de Educação de Viseu

Ana Carla Figueiredo Luzio

Recreio: Organização do Espaço e as Interações

A atividade lúdica e o recreio escolar nas aprendizagens das crianças
do 1º Ciclo de Ensino Básico

Relatório Final de Estágio

Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do
Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação:
Professor Doutor Paulo Eira
Professor Doutor António Azevedo

Viseu, fevereiro de 2017



Instituto Politécnico de Viseu
Escola Superior de Educação de Viseu

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE CIENTÍFICA

Ana Carla Figueiredo Luzio, n.º 8186 do curso Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, declara, sob compromisso de honra, que o relatório final de estágio é inédito e foi especialmente concebido para o efeito.

_____, _____ de _____ de 20____

A aluna, _____

Modq* sac.27

“Agradecer o bem que recebemos é retribuir um pouco do bem que nos foi feito.”

(Augusto Branco, 2010)

Agradecimentos

Ao terminar esta etapa da minha vida quero manifestar os meus reconhecidos agradecimentos a todos aqueles que me ajudaram e apoiaram de uma forma ou de outra a realizar este sonho. Assim, este trabalho só foi possível ser concretizado com a ajuda incessável das pessoas importantes na minha vida que sempre me apoiaram sem nunca me deixarem desistir, mesmo nos momentos mais difíceis, tendo sempre uma palavra amiga e apoio necessário para este meu percurso de formação. A todos, o meu profundo agradecimento, pois sem a sua ajuda nada disto seria possível.

Em primeiro lugar, o meu agradecimento vai para o meu querido filho, o meu grande orgulho, que sempre me motivou e desafiou para esta viagem, sempre esteve ao meu lado acreditando que eu era capaz, nunca me deixando desistir. Sem o seu apoio e amor nada teria sido possível.

Aos meus pais, as minhas estrelinhas, que acreditaram em mim apoiando de forma incondicional este meu percurso enriquecedor, sempre presentes e atentos mesmo nas horas mais exaustivas. À minha irmã Rita que pacientemente suportou os meus desesperos e limpou as minhas lágrimas nas horas de desânimo. Ao meu grande amigo Jorge que iluminou o meu caminho, me ajudou e apoiou nesta minha grande viagem, sem o seu incentivo nunca teria começado esta viagem.

Aos meus orientadores o Professor Doutor Paulo Eira e o Professor Doutor António Azevedo pela orientação, incentivo e ensinamentos oportunos, pois sem eles esta etapa não estaria concluída, por isso, agradeço todo o apoio, compreensão e tempo dispensado.

À Sara, Rute, Liliana e Maria Inês colegas e amigas de licenciatura e mestrado, pelo companheirismo e amizade que tornaram este percurso muito mais agradável e “fácil”, vão ficar para sempre no meu coração.

Cheguei ao final desta caminhada que sempre foi um objetivo e um sonho que queria muito tornar realidade, pelos quais lutei contra todas as “marés” e “tempestades” para os conseguir realizar... Acreditei que valia a pena e lutei por eles... A estrada foi extensa e escarpada, mas a vitória foi certa no final. E com o tempo o meu sonho torna-se realidade. Obrigada a todos do fundo do meu coração.

Resumo

O presente Relatório Final de Estágio encontra-se dividido em duas partes distintas: as reflexões críticas das práticas em contexto e o trabalho de investigação.

Na primeira parte é apresentada uma apreciação crítica das práticas em contexto prático, nomeadamente na educação pré-escolar e do ensino do 1.º CEB.

Na segunda parte damos a conhecer o trabalho de investigação, baseado num estudo de natureza qualitativa realizado no contexto de 1.º CEB que visa conhecer e compreender a atividade lúdica e de autoformação nas aprendizagens das crianças do 1.º CEB. Para o efeito, recorremos a autores de referência e à legislação em vigor, assim como em termos empíricos, às respostas aos questionários dirigidos aos professores do 1.º CEB.

O lúdico é considerado uma forma de proporcionar prazer, utilizando o imaginário e a criatividade nas várias formas de brincadeiras e jogos. Este estudo teve como objetivo principal, analisar o lúdico como auxílio pedagógico na formação das crianças enquanto seres em “construção” permanente.

O brincar e o jogar são atividades fundamentais para o desenvolvimento da identidade e da autonomia do ser em desenvolvimento. A forma lúdica como a criança se insere no espaço de recreio, reflete a sua forma de pensar, agir e sentir. Nas brincadeiras as crianças desenvolvem capacidades importantes de atenção, memória e imaginação.

Visto que os jogos e as brincadeiras são experiências que se correlacionam ao ambiente escolar, procuramos respaldar em embasamentos teóricos, através de pesquisas bibliográficas, observações e entrevista a professores, sobre a importância do lúdico em espaço de recreio para as aprendizagens das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico (1ºCEB) e a forma como os professores vêem o espaço de recreio, como fundamental para as aprendizagens das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

As opiniões dos professores foram analisadas, procedendo-se a uma análise de conteúdo com categorias definidas *a posteriori*. O *corpus* deste estudo foi constituído pela transcrição das entrevistas efetuadas.

No âmbito do estudo os resultados encontrados apontam para o seguinte conjunto de principais conclusões:

O brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo.

O recreio constitui-se como um dos espaços da escola que mais atrai as crianças, porque proporciona momentos de lazer e convívio. Constitui, por isso, um local onde a socialização adquire particular relevância tanto pela interação entre pares como pela interação com os adultos.

As brincadeiras permitem diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa, prazerosa e cooperativa.

Palavras-chave: Lúdico, Brincar, Aprendizagem, Recreio e Jogos.

Abstract

This Final Report is divided into two distinct parts: the critical reflections of the practices in real life context and the investigation process.

The first part presents a critical appraisal of practices in real life context, namely in pre-school education and primary education.

The second part presents the investigation based on a qualitative study carried out in the context of primary education, which aims to understand playing and self-learning in the education of children. As such, we refer to well-known authors and existing legislation, as well as, in empirical terms, questionnaires answered by primary school education teachers.

Playing is considered a way to provide pleasure, using imagery and creativity in various forms of games. The main goal of this study is to analyse playing as a pedagogical aid in the education of children as human beings in permanent “construction”.

Playing is a fundamental activity in developing identity and autonomy in every human being. The way a child enters the playground reflects his or her way of thinking, acting and feeling. It's in playing that children develop important attention, memory and imagination abilities.

Since games are experiences that correlate with the school environment, theoretical bases were supported with bibliographical research, observations and interviews with teachers about the importance of the playground in primary school education.

The teachers' opinions were analysed, and a content analysis was carried out with categories defined posteriorly. The corpus of this study was constituted by the transcription of the interviews carried out.

The results point to the following set of main conclusions:

Playing is deeply connected to learning, especially in early years, and it's through playing that the child discovers his role in the world.

In school, the playground is the place that most attracts the children, because it provides moments of leisure and companionship. It is, therefore, a place where socialisation acquires particular relevance both through interaction between peers and through interaction with adults.

Playing allows to diagnose, evaluate and elaborate strategies for the development of meaningful, pleasant and cooperative learning.

Keywords: Playful, Playing, Learning, Playground and Games

Índice

Agradecimentos.....	iv
Resumo.....	v
Abstract.....	vi
Índice.....	vii
Índice de Anexos.....	x
Índice de Quadro.....	x
Índice de Acrónimos e Siglas.....	xi
Introdução.....	1
PARTE I - Contextualização e Itinerário Formativo do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar.....	5
Nota Introdutória.....	6
CAPÍTULO I- Caracterização dos Contextos.....	8
A Prática de Ensino Supervisionada.....	9
1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada.....	9
2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada II- 1º Ciclo do Ensino Básico.....	11
2.2. Caracterização geral do grupo- turma.....	13
2.3.O Espaço e a sua Organização- sala de aula.....	15
3. Caracterização Prática Supervisionada III- Educação Pré-Escolar.....	16
3.1. O Espaço e a Sua Organização- sala de aula.....	19
3.2. Caracterização do grupo /turma.....	21
CAPÍTULO II- Análise das Práticas Concretizadas na PES II e PES III.....	25
1. Fundamentação das práticas.....	26
1.1. 1º Ciclo do Ensino Básico.....	26
1.1. 1. Planificar.....	27
1.2. Vivências do estágio.....	28
2. Educação Pré-Escolar.....	31
CAPÍTULO III- Análise das Competências e Conhecimentos Profissionais Desenvolvidos.....	36
Nota Introdutória.....	37

1. No 1º Ciclo do Ensino Básico	38
2. Na Educação Pré-Escolar	43
PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO	51
CAPÍTULO I- Fundamentos Teóricos	52
Introdução.....	52
1. Enunciado e Justificação do Problema	52
2.O Lúdico	54
2.1. A Atividade Lúdica.....	60
2.2.A Importância do Lúdico na Aprendizagem.....	63
2.3 O Espaço Físico para a Ludicidade	64
3.O Recreio	65
3.1. O Recreio Escolar.....	67
3.2. A Função do Recreio Escolar	71
3.3. Importância do Recreio para a Criança	77
3.4. Tempo e Espaço de Recreio	84
3.5. Os Recursos Humanos no Espaço Recreio	88
3.5.1. Os Professores e o Recreio Escolar	90
3.5.2 O Assistente Operacional e o Recreio Escolar.....	92
3.6. O Recreio como Espaço de Aprendizagem	94
3.6.1. Atividades de Recreio - O Jogo	95
4. O Brincar para a Criança	102
4.1. O Brinquedo e a Brincadeira.....	108
4.2. Brincar como um Direito da Criança.....	110
CAPÍTULO II – Trabalho de Investigação	112
Recreio Escolar: Espaço de aprendizagem. Estudo a partir das Representações de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico	112
1. Metodologia	113
1.2. Delimitação do problema e objetivos de investigação.....	116
2.Plano de Investigação	118
2.1. Grupo de Estudo e Justificação da sua Escolha	118
2.2. Técnicas e Instrumento de Recolha de Dados	119
3. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados	123

4. Projetos Educativos	124
4.1. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu – Avenida	129
4.2. Agrupamento de Escolas de Nelas	133
5. Organização.....	138
6. Análise dos Dados	140
Considerações Finais	155
Conclusão.....	158
Sugestões Para Estudos Futuros	161
Bibliografia.....	162
Legislação.....	185
Anexos	187

Índice de Anexos

Anexo A- Entrevistas	188
----------------------------	-----

Índice de Quadro

Quadro 1- Guião de entrevistas.....	121
Quadro 2- Categorias, subcategorias e unidades de registo	122
Quadro 3- Prioridades do Ensino Básico- 1º Ciclo.....	131
Quadro 4- Qualidade e Segurança.....	135
Quadro 5- Ocorrências das Entrevistas.....	138

Índice de Acrónimos e Siglas

AO- Assistente Operacional

1º CEB- 1º Ciclo de Ensino Básico

EPE – Educação Pré-Escolar

ESEV – Escola Superior de Educação de Viseu

NEE – Necessidades Educativas Especiais

OCEPE – Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

PCT – Professor Curricular de Turma

PE- Projeto Educativo

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PTT – Professor Titular de Turma

TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

Introdução

Finalizado o ciclo de aprendizagens que os estágios proporcionaram e as unidades curriculares em questão, surge o momento de refletir sobre todo o trabalho desenvolvido no âmbito das mesmas.

Desta forma, o presente Relatório Final de Estágio diz respeito a todo o trabalho referente ao curso de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação de Viseu. Este documento descreve e reflete a informação necessária e pertinente, para explicar o trabalho desenvolvido nas unidades curriculares de Práticas Supervisionadas II e Práticas Supervisionadas III (PES II e PES III) que correspondem ao segundo e terceiro semestre do respetivo Mestrado, no que respeita ao plano de estudos do mesmo.

O principal objetivo deste trabalho é refletir sobre o nosso percurso formativo, bem como a atitude reflexiva sobre o mesmo, destacando a importância que a atividade lúdica assume no processo de aprendizagem das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico. As experiências de aprendizagem e a informação recolhida de diferentes fontes, permitem considerar a atividade lúdica (brincar/jogar) como uma ferramenta pedagógica essencial que deve ser valorizada, no sentido de criar oportunidades ricas e estimulantes nas aprendizagens das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Deste modo, este relatório tem por finalidade descrever o percurso realizado ao longo dos dois estágios pedagógicos, e refletir sobre as aprendizagens significativas que estes nos proporcionaram.

A prática educativa foi realizada em dois contextos distintos, sendo o primeiro uma Escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, uma turma do 4º ano, e o segundo numa instituição de Educação Pré-Escolar. Os estágios permitem complementar as aprendizagens realizadas no trajeto de formação, oferecendo-nos a possibilidade de interagir com as crianças nos dois contextos formativos.

A intervenção pedagógica no âmbito do 1º Ciclo do Ensino Básico sustentou-se na valorização das interações e da aprendizagem da criança, havendo preocupação constante de centrar a intervenção nas suas necessidades e interesses. O planeamento da ação pedagógica baseava-se no projeto Educativo do Agrupamento de Escolas, no Plano Anual de Atividades, no Programa do 1º Ciclo do Ensino Básico e nas Metas de Aprendizagem definidas pelo Ministério da Educação, para todas as áreas curriculares.

Ao longo do processo procuramos assumir um papel apoiante e dialogante, estimulando a criança para a aprendizagem e valorizando os seus saberes. Considerar a criança como construtora da própria aprendizagem é entender as suas necessidades, valorizar as suas ideias, escutá-las e respeitá-las. Situamo-nos, neste sentido, numa perspetiva socio construtivista por entendermos que nos processos de aprendizagem a construção pessoal, social e cognitiva das crianças deve ser valorizada. Ao longo da intervenção, para compreendermos a forma como a criança aprende, assim como a relevância das estratégias, assumimos uma atitude profissional reflexiva, investigadora e devidamente problematizada.

Relativamente à Educação Pré-Escolar a intervenção sustentou-se na importância do lúdico no processo de ensino/aprendizagem e desenvolvimento das crianças, valorizando as oportunidades de brincar e de jogar, sendo que estas atividades se apresentam potencialmente estimulantes e compensadoras do ponto de vista da sua progressão e divertimento. Assim, e no que se refere à Educação Pré-Escolar, como lembra Vasconcelos (2008), o relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2006) *Starting Strong II*, recomenda que é importante “que se preserve a ludicidade como princípio pedagógico essencial” (p. 162), necessitando, por isso, ter-se atenção aos materiais que se colocam à disposição das crianças para brincar. Desta forma, importa referir sobre a responsabilidade do professor em motivar sempre os seus alunos para a ludicidade, tendo em conta os seus benefícios, estimulando-os para as atividades lúdicas sem interferir no processo natural da brincadeira da criança cheia de experiências enriquecedoras, proporcionando-lhes momentos prazerosos e saudáveis essenciais no seu processo de crescimento e desenvolvimento.

Deste modo, é importante apresentar a forma como está organizado este trabalho, essencialmente divide-se em duas partes. Sendo que a primeira parte diz respeito à reflexão crítico reflexiva, tendo em conta as práticas realizadas em contexto escolar, no 1º Ciclo do Ensino Básico e na Educação Pré-Escolar respetivamente. A primeira parte encontra-se dividida em dois capítulos. O primeiro refere-se à caracterização dos espaços de estágio, apresentando a descrição do agrupamento e da instituição, dando a conhecer algumas das suas particularidades, a descrição do grupo com o qual trabalhamos. O segundo capítulo é alusivo a algumas das práticas desenvolvidas em contexto PES II e PES III, expondo experiências chave, vivências e reflexão geral.

A segunda parte também se encontra dividida em dois capítulos, sendo que o primeiro expõe os fundamentos teóricos, o segundo capítulo insere uma investigação qualitativa relativa à importância do lúdico e do recreio escolar nas aprendizagens das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Esta investigação vai incidir sobre os espaços de recreio e o lúdico no processo de aprendizagem, que tem como objetivo: analisar, compreender e descrever a importância do lúdico e do espaço de recreio nas aprendizagens e a forma como os professores vêem o espaço de recreio, como fundamental para as aprendizagens das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico.

Todo o trabalho está de acordo com um conjunto de pressupostos teóricos sobre ludicidade e as atividades de recreio, assentando assim, nas seguintes problemáticas:

Como é que os professores vêem o espaço de recreio, enquanto complementar às atividades organizadas da escola?

Qual a influência da escola nas atividades de recreio das crianças?

Como é que experiências lúdicas de recreio promovem aprendizagens significativas nas crianças?

Por último, apresentamos as considerações finais acerca dos estágios vivenciados, das experiências realizadas e do trabalho investigativo.

O título deste relatório final – “Recreio: organização de espaços e interações; A atividade lúdica e o recreio escolar nas aprendizagens das crianças do 1º Ciclo do Ensino Básico”, surgiu pelo fato de enquanto profissional (auxiliar de ação educativa, atual assistente operacional) sentir muitas vezes as frustrações das crianças em relação ao pouco tempo que estas usufruem de tempo e recreio, e muitas vezes à privação do mesmo. E enquanto professora estagiária no 1º Ciclo do Ensino Básico, ver a forma como os colegas (professores) desvalorizam o mesmo, contrariamente à Educação Pré-escolar em que a ludicidade é uma constante no dia-a-dia, sendo um princípio pedagógico fundamental.

O trabalho de investigação desenvolvido prende-se com a importância que o professor atribui ao espaço recreio enquanto potencializador de aprendizagens. A metodologia adotada permitiu aferir a importância do espaço recreio por parte dos professores. A recolha de dados efetuou-se com recursos à entrevista a professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Seguidamente foram analisados e interpretados os dados, a fim de dar resposta aos objetivos a que o estudo se propõe atingir.

O término deste relatório final de estágio é feito com uma conclusão geral, em que são definidas todas as aprendizagens conseguidas ao longo deste estudo, assim como as aprendizagens realizadas ao longo de toda a minha formação.

Em suma, este relatório reflete as experiências mais significativas realizadas ao longo do mestrado.

PARTE I - Contextualização e Itinerário Formativo do 1º Ciclo do Ensino Básico e da Educação Pré-Escolar

Nota Introdutória

Concluindo o longo percurso de formação académica, desde a licenciatura até ao mestrado, é importante refletir sobre o mesmo, principalmente sobre o segundo e terceiro semestre do mestrado, uma vez que permitiu uma interação durante um período prolongado com dois grupos de crianças com características diferentes e intervenções também elas distintas e enriquecedoras. Este percurso permitiu compreender o que é ser Professor e Educador, bem como o papel que estes agentes detêm na educação e formação de cada criança, como ser único e individual, mas sempre com o conhecimento de que a criança é muito importante na sociedade atual.

Como futura docente, tenho consciência de que o mais importante para cada Professor ou Educador deve ser sempre a criança.

Nas diversas experiências de aprendizagem que despontaram no decorrer da prática de ensino supervisionada, desenvolvida três dias por semana, no caso do 1º ciclo entre fevereiro e junho do ano letivo de 2014/2015, procuramos que as crianças desfrutassem de oportunidades de aprendizagens variadas e que fossem como sugere Roldão (1999) “assentes em metodologias de descoberta, e apoiadas em atividades intelectuais de construção de saber (p. 31)”. Sempre com olhar atento, procuramos ainda responder às necessidades e interesses das crianças de forma a promover aprendizagens duradouras. Como narra Roldão (1999):

“É o professor quem tem que gerir as estratégias curriculares que promove, de modo a assegurar que o envolvimento afectivo se incorpore nos processos cognitivos da aprendizagem, tornando-a de facto significativa. Aprender implica estar interessado em aprender, haver alguma identificação afectiva (...). Trata-se então de descobrir a forma de os abordar que estabeleça algum contacto com a vivência afectiva das crianças e com os interesses já existentes ou de criar factores que gerem novos interesses e explorem novas curiosidades (pp. 32 - 33) ”.

Neste capítulo relatamos e analisamos de forma reflexiva e crítica algumas das experiências de aprendizagens efetuadas. Sendo muitas as experiências de aprendizagem desenvolvidas, mas na impossibilidade de as expor todas, apresentamos aquelas que consideramos mais significativas e importantes na compreensão do nosso

trabalho. Este percurso contou com a participação ativa de todas as crianças, colega de estágio, professora cooperante e orientadoras de estágio, promovendo-se com todas elas uma cooperação muito positiva, na ação formativa.

Assim, o presente relatório de estágio caracteriza as aprendizagens que surgiram em momentos variados da prática diária, tanto no 1º Ciclo do Ensino Básico como na Educação Pré-Escolar, bem como as características das respetivas instituições, da turma e do grupo de crianças.

CAPÍTULO I- Caracterização dos Contextos

A Prática de Ensino Supervisionada

1. Caracterização do contexto da Prática de Ensino Supervisionada

Tendo o curso de mestrado em Educação Pré-Escolar e do 1ºCiclo do Ensino Básico a duração de três semestres, este é composto por unidades curriculares de frequência obrigatória e opcional, incluindo o estágio que está inserido na unidade curricular da Prática de Ensino Supervisionada (PES).

A PES é uma unidade curricular que integra o plano de estudos do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico que engloba a PES I, PES II e a PES III. Este foi um momento crucial que ofereceu a oportunidade de contactar com diferentes níveis educativos adquirindo ao longo das mesmas um vasto leque de oportunidades. Torna-se claro que, nos diferentes contextos, as escolas cooperantes assumem especial relevância, bem como os respetivos cooperantes e orientadores, na obtenção da habilitação para a docência.

A PES desempenhou um papel predominante na nossa formação inicial, mais concretamente no que compete à aquisição/desenvolvimento de competências.

Os agentes formadores neste contexto, nomeadamente, os professores cooperantes e professores supervisores, desempenharam um papel imprescindível, proporcionando-nos, a nós futuros professores, vivências que poderão ser uma mais-valia no exercício das nossas funções. As unidades curriculares de PES I, II e III distribuídas ao longo de três semestres, permitiram o contato com ambos os contextos educativos, tendo como principal foco formativo o desempenho profissional em função dos padrões de desempenho docente estipulados pelo Ministério da Educação. No decorrer das mesmas, foram desenvolvidas dinamizações em grupo e individuais.

A unidade curricular PES está organizada em função de diferentes horários: as horas de estágio, as horas de orientação tutorial, as horas de seminário, bem como os diversos trabalhos e investigações que complementaram a nossa formação. Esta unidade curricular detém um papel crucial neste curso, uma vez que é nela que se desenvolvem competências importantes, tanto no âmbito da conceção e da implementação através de projetos, como no âmbito das práticas de ensino que envolvem o trabalho cooperante ativo com os grupos/ turmas de trabalho de Educação Pré-Escolar e do 1º Ciclo do Ensino Básico. Esta unidade curricular permitiu desenvolver competências tanto a nível crítico

como reflexivo, desenvolvendo a capacidade de reflexão e autorreflexão das ações e das práticas, contribuindo desta forma para uma melhoria significativa das práticas nos diferentes processos de ensino aprendizagem.

No decorrer da PES II e PES III, foram muitos os momentos de reflexão, uma reflexão sobre as nossas práticas facilita, em simultâneo, um desenvolvimento a nível profissional, um ajuste de estratégias para ultrapassar pequenas lacunas que foram surgindo ao longo da prática letiva. Foi através das mesmas que fomos capazes de detetar pequenos erros e aprender a refletir sobre eles de forma a descobrir e a compreender as dificuldades existentes para poder evoluir neste processo de formação.

Korthagen (2009, p.48) consigna que, ao fazer uma reflexão sobre a prática profissional, os alunos, futuros educadores/professores tornam-se “mais conscientes sobre a forma como são orientados”.

Campos (2001, p.53) alude que, “a Prática Pedagógica é a componente intencional da formação de professores cuja finalidade explícita é iniciar os alunos no mundo da prática profissional docente”.

Podemos assim concluir que os relatórios de reflexão são recursos importantes para professores e alunos, uma vez que permitem refletir sobre o desenvolvimento da aula, os recursos utilizados, os conteúdos abordados, sentimentos, emoções, preocupações, ambiente de aula, o trabalho realizado e as atitudes perante as dificuldades. É através das reflexões que o professor se torna um profissional crítico, criativo, com capacidade de pensar, de aprender a aprender, de trabalhar em grupo e de se conhecer como indivíduo, analisa a sua atuação profissional, auto proporciona feedback e estímulos de melhoria.

Deste modo a PES II permitiu a realização de um estágio no decorrer do segundo semestre do 1º ano de mestrado, numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico da cidade de Viseu. O estágio realizou-se durante quinze semanas, sendo distribuído por três dias de estágio por semana (segunda, terça e quarta-feira), abrangendo um horário dividido em duas partes: a parte da manhã tinha início às 09h00m e terminava às 12h00m e a parte da tarde, começava às 13h30m e terminava às 15h39m. No semestre anterior o estágio PES I decorreu durante dois dias, durante os quais os três elementos do grupo participavam em conjunto na realização das atividades.

A implementação das atividades letivas de PES II efetuaram-se individualmente, por cada elemento do grupo. Cada estagiária era responsável pela sua semana.

No que diz respeito à PES III, relativa ao último semestre do mestrado, decorreu em contexto de Educação Pré-Escolar (EPE), num jardim-de-infância da zona urbana de Viseu. Este estágio sendo em tudo distinto do anterior possibilitou um contato mais aprofundado da realidade que é ser educador, criando laços mais afetivos com as crianças. Na verdade, este estágio profissional permite-nos tomar consciência do dia-a-dia de um jardim-de-infância, o que contribui, sem sombra de dúvida, para a tomada de consciência das atividades inerentes a espaços como este.

Sendo que, seguindo o mesmo padrão do estágio anterior o horário deferia em alguns aspetos; o período da manhã iniciava às 09h00m e terminava às 12h00m, o período da tarde iniciava às 13h30m e terminava às 15h30m.

2. Caracterização da Prática de Ensino Supervisionada II- 1º Ciclo do Ensino Básico

No que concerne à unidade curricular PES II, esta foi desenvolvida numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, localizada no centro da cidade de Viseu, a Escola da Avenida, Agrupamento de Escolas Grão Vasco, com uma turma do 4º ano de escolaridade. Foi uma turma que desde o início nos acolheu bem e sempre se mostrou motivada e interessada em aprender. Esta não foi a primeira vez que entramos em contacto com a turma e com a professora cooperante, aquando da PES I, foi com esta turma que trabalhamos durante cinco semanas, sendo que, essas semanas foram o suficiente para que decidíssemos ficar com a mesma turma em PES II.

O Agrupamento de Escolas Grão Vasco foi criado no final do ano letivo 2002/2003 e homologado por Despacho do Secretário de Estado da Administração Educativa, de 5 de julho de 2003. É constituído pelas escolas EB Grão Vasco, EB Viseu n.º 1 (JI e 1º CEB) – Ribeira, EB1 Viseu n.º 2 – Avenida, EB1 Viseu n.º 5 – S. Miguel e EB Viseu n.º 7 (JI e 1º CEB) – Santiago, tendo como escola sede a EB Grão Vasco, num total de 3 Escolas Básicas (1 dos 2º e 3º Ciclos e 2 JI/1ºCEB) e 2 Escolas Básicas do 1º Ciclo do Ensino Básico. Frequentadas, no presente ano letivo (2011/2012), por um total 1738 alunos, 189 docentes e 87 funcionários.

A escola da Avenida conta com mais de cinquenta anos e depende dos órgãos de gestão do poder local. O estabelecimento já sofreu melhoramentos de forma a possibilitar às crianças melhores condições, nomeadamente no serviço de refeições. Esta escola tem dois pisos, não possuindo elevador, o acesso ao 2º piso é feito pelas escadas. O espaço exterior, espaço de recreio, achámos relativamente pequeno e não muito seguro dado que os alunos não podem realizar determinados jogos, como jogar à bola, por este se encontrar junto de uma estrada na qual existe bastante trânsito. Contudo o Decreto-Lei 379/97, de 27 de dezembro refere que os espaços de jogo e recreio devem estar isolados do trânsito, restringindo-se o acesso direto entre esses espaços e vias e estacionamento para veículos por meio de soluções técnicas eficientes, devendo ser observadas as seguintes distâncias, contadas a partir do perímetro exterior do espaço até aos limites da via ou do estacionamento. O recreio desta instituição é em todo o espaço exterior que envolve a mesma, não tendo qualquer espaço/materiais lúdicos que as crianças possam utilizar para passar os tempos livres, sendo constituído somente por elementos da natureza, como árvores, arbustos. Nos tempos de chuva, as crianças ficam dentro do edifício, junto ao refeitório.

A escola tem um refeitório bem equipado com cozinha, no entanto os almoços são servidos por uma empresa. Quanto ao plano de emergência este estava bem sinalizado, porém não tinham saídas de emergência alternativas. Constituída por cinco salas de aula, um refeitório, uma sala de convívio para professores que funciona muitas vezes como sala de apoio, casas de banho para alunos e uma para os professores.

O meio social envolvente é constituído por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias da classe média alta, por algumas famílias que vivem da pequena agricultura, um grupo de etnia cigana e ainda um grupo de famílias de imigrantes cujos descendentes frequentam as escolas do agrupamento, o que leva a que exista no agrupamento uma variedade de culturas e línguas maternas diferenciadas para as quais é necessário dar resposta. Verificam-se, ainda, nas zonas abrangidas pelas escolas do Agrupamento, algumas bolsas de pobreza, sendo algumas famílias abrangidas pelo rendimento inserção social.

Relativamente à turma do 4º ano de escolaridade, onde foi realizado o estágio, esta compreende 24 crianças repartidas por 13 crianças do sexo feminino e 11 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os oito e os dez anos. De acordo com o Plano Curricular de Turma a mesma integra três alunos abrangidos pelo Decreto-Lei

3/2008, de 7 de janeiro, decreto este, que define os apoios especializados a prestar na Educação Pré-Escolar e nos Ensinos Básico e Secundário dos sectores públicos, particular e cooperativo. O público-alvo dos apoios especializados são os alunos que apresentem limitações significativas ao nível da atividade e participação, num dos vários domínios da vida, decorrentes de alterações funcionais e estruturais de carácter permanente.

2.2. Caracterização geral do grupo- turma

A análise desta turma teve como suporte todos o trabalho realizado durante o estágio e consulta do Projeto Curricular de Turma.

Trata-se de uma turma heterogénea com diferentes ritmos de trabalho, de concentração e persistência que influenciam a evolução das aprendizagens dos alunos, devido à transferência de um aluno de etnia cigana tornou-se silenciosa, tranquila e liberta dos medos que este lhes transmitia, havendo assim uma evolução positiva. As dificuldades ao nível do português mantêm-se na compreensão de enunciados e na perceção do código linguístico assim como na elaboração de textos escritos. Na área de Matemática as dificuldades centram-se na resolução de situações problemáticas, no cálculo mental e na capacidade de abstração e na compreensão de números fracionários. Na área de Estudo do Meio, por falta de estudo, nota-se alguma dificuldade em relacionar, encadear e sequenciar os acontecimentos. Na área das expressões os alunos durante o nosso período de estágio mostraram uma melhoria ao nível da expressão dramática e continuam a mostrarem-se motivados e interessados. Há na turma alunos que estão recetivos a todas as atividades e sempre motivados para aprender. Outros revelam, falta de empenho, para colmatar as suas dificuldades, influenciando, assim, o seu rendimento escolar.

Das vinte e três crianças, dezanove, frequentaram a Educação Pré-Escolar, uma dessas crianças é oriunda da Bélgica, apresentando dificuldades a nível do Português, nomeadamente na compreensão e na escrita.

Tal como refere o Projeto Curricular de Turma a maior parte dos alunos já frequentavam esta escola no ano anterior, encontrando-se familiarizadas com o espaço,

com os adultos, com os colegas. Demonstraram receptividade com os novos colegas auxiliando-os na execução das tarefas, mostrando-lhes os espaços e os materiais.

Tal como referido anteriormente é uma turma bastante heterogénea pois provem de diferentes níveis culturais no que respeita às vivências e experiências sociais e comportamentais, e no que concerne à aquisição de conhecimentos, ao seu desempenho escolar e aos seus hábitos de trabalho.

No geral, os encarregados de educação mostram preocupação com o êxito dos seus educandos, o que os leva a acompanharem algumas das suas atividades desenvolvidas na escola, a comparecerem nas reuniões e no atendimento aos encarregados de educação para se inteirarem do comportamento e aproveitamento dos seus educandos. Trata-se de uma turma na qual cada aluno possui características próprias em relação ao seu comportamento e atitudes e ao desenvolvimento. Segundo o Projeto Curricular de Turma as principais dificuldades dos alunos incidem na falta de concentração, falta de regras e muita falta de valores, nota-se uma grande diferença relativamente ao ritmo de aprendizagem dos alunos, apesar de lerem corretamente alguns escrevem com erros ortográficos. Nove alunos revelam dificuldades a nível das aprendizagens devido à falta de concentração, como já foi referido, e à falta de entusiasmo no envolvimento das tarefas. Contudo, também existe na turma alunos que estão receptivos a todas as atividades e sempre motivados para aprender, mostrando apetência para o trabalho de grupo, debatendo diferentes áreas que lhes eram propostas. Há alunos que apesar de possuírem imensas dificuldades se esforçam no sentido de as superarem. O facto de ser uma turma heterogénea levou a docente a criar um ambiente em que todos se ajudem e partilhem afetividade e solidariedade entre eles. Existem cinco alunos que detêm uma necessidade de atenção especial. Possuem problemas de comportamento, défices de atenção e concentração, segundo a professora cooperante isto deve-se ao facto de os alunos não terem qualquer tipo de regras e falta de empenho nas tarefas propostas. Existe, ainda, outro aluno com hiperatividade. Este aluno já está referenciado para posteriormente fazer uma avaliação e poder ter o estatuto de Necessidades Educativas Especiais para ser apoiado. É aluno que necessita de bastante apoio e motivação para trabalhar, no entanto com vinte e quatro alunos na sala é difícil que esse apoio aconteça sempre que necessário.

De um modo geral, era uma turma com numerosas capacidades, tendo no entanto ritmos de aprendizagem e de trabalho muito diversificados, sendo necessário uma

especial atenção ao ritmo de todos os alunos, evitando que tanto os alunos com ritmos menores como com ritmos mais acelerados, não saiam prejudicados, de acordo com Engberg e Orvalho (1995, citados por Monteiro (2001) “os alunos são diferentes pela sua origem, aquisições anteriores, características, projetos, interesses e qualidades pessoais mutáveis e por isso se diz que cada aluno é um ser especial” (p.105).

Mesmo com as dificuldades enumeradas tratava-se de uma turma com alunos motivados, curiosos e disponíveis, com sentido de responsabilidade na concretização das tarefas, fato que se verificou nos resultados das provas de aferição, dos vinte e quatro alunos apenas um não obteve resultados positivos.

Todas as tarefas desenvolvidas neste período de estágio foram marcantes, uma vez que através delas, era possível observar o entusiasmo, a dedicação e vontade de trabalhar, quando lhe proporcionávamos tarefas, nomeadamente em grupo.

2.3.O Espaço e a sua Organização- sala de aula

A sala de aula deverá ser um espaço agradável que estimule a aprendizagem, segundo Teixeira & Reis (2012).

“O espaço físico da sala de aula possui elementos que, conforme a sua organização, constituem um determinado ambiente de aprendizagem que irá, consequentemente, condicionar a dinâmica de trabalho e as aprendizagens que aí se poderão efetuar. Ele deverá estar organizado tendo em vista a atividade a ser desenvolvida, pois constitui o elemento que condiciona mais claramente a estrutura do espaço.” (p.169).

A sala de aula é onde alunos e professor passam a maior parte do seu dia. É neste espaço que eles interagem entre si e também com os diferentes materiais escolares. Assim, revela-se de grande importância a forma como ela está organizada e apetrechada. A sala onde passamos a maior parte do tempo do nosso estágio é adequada para gerar aprendizagem, tal como o autor refere, pois é um espaço agradável com uma temperatura adequada permitindo o conforto dos alunos, boa iluminação tanto natural como artificial, inclui recursos materiais adequados tais como, o quadro interativo, computador, rádio e diversos materiais didáticos, existem ainda diferentes cartazes ilustrados referentes à matéria que as crianças abordam. A sala possui 14 mesas onde os

alunos estão sentados aos pares, tendo 3 filas de mesas, duas filas com 5 mesas e a outra fila com 4, a disposição tradicional das mesas proporciona um ambiente favorável à concentração e atenção. De acordo com Arends (1995) esta disposição é muito eficaz quando o professor pretende que a atenção dos alunos esteja focalizada nele próprio. Aliás Arends (1995, p. 94) refere que “este arranjo é útil para as demonstrações, porque os alunos se sentam mais próximos do professor.” Segundo Arends (1995) “a disposição do mobiliário na sala depende de cada professor, da sua perspectiva relativamente ao grupo, adaptando-o ao seu método de trabalho” (p. 95). Para o autor, “o professor pode e deve adotar ao longo do ano diversas formas de organização da sala, dependendo da atividade a realizar. Em diferentes momentos de estágio foi necessário alterar a disposição do mobiliário, juntando as mesas para realizar atividades de grupo” (p. 97).

3. Caracterização Prática Supervisionada III- Educação Pré-Escolar

No que diz respeito à PES III, o estágio realizou-se no âmbito da Educação Pré-Escolar, numa instituição que tal como PES II já era conhecida, uma vez que foi nesta mesma instituição e com a mesma cooperante que realizamos o estágio de PES I.

Sabe-se que o meio social envolvente é um fator influenciador da educação das crianças, embora de forma indireta. Assim sendo, o meio envolvente constitui um instrumento de análise para que o educador possa adaptar a sua intervenção às crianças e ao meio social em que trabalha.

Segundo Trindade (1998, p. 81), “o clima institucional e a cultura organizacional das escolas, bem como o tipo e a qualidade das parcerias que se vão mantendo com associações, organismos, instituições e outros recursos da comunidade envolvente terão de ser assumidos como fatores a considerar na configuração de um projeto educativo empenhado no desenvolvimento pessoal e social das crianças que frequentam os contextos educativos formais”. O meio em que as crianças se encontram permite ao educador uma melhor compreensão das mesmas, pois toma conhecimento das suas características e conhecimentos, desenvolvendo, assim, o sentido de competência própria, ou o desenvolvimento de competências instrumentais que irão contribuir para que

as crianças e os jovens sejam capazes de resolverem problemas da sua vida (Trindade, 1998). Segundo Trindade (1998, p. 213), a “partilha de responsabilidades e de recursos entre a escola e as instituições comunitárias” constituem “um fator capaz de potenciar a assunção dos contextos escolares como espaços de desenvolvimento pessoal e social dos alunos...”

“As estratégias de ligação da escola ao meio abrangem atividades de contacto e intercâmbio com os encarregados de educação e instituições culturais e recreativas da comunidade (...)” (Marques, 1983, p. 60). Através do meio, o educador pode planear o seu ensino, tendo em conta que a criança se desenvolve e constrói a aprendizagem de forma articulada, em interação com os outros e com o meio. Desta forma, “a escola deve ser entendida quer como um recurso ao serviço de ações promovidas por outros atores da comunidade local, quer como um espaço a investir por essa mesma comunidade” (Trindade, 1998, p. 213).

O jardim-de-infância Rolando Oliveira, onde foi realizado o estágio, fica situado na cidade de Viseu, na freguesia de Santo Estevão. A escola Rolando Oliveira é um edifício relativamente novo que alberga os dois níveis de ensino, 1º Ciclo e Educação Pré-escolar. O edifício é composto por dois pisos (rés-do-chão e primeiro andar). No rés-do-chão existe um salão polivalente; uma cozinha e cantina; a sala dos professores; a reprografia; a biblioteca; as salas do jardim-de-infância, sendo que no primeiro andar funcionam as turmas do primeiro ciclo. Existem espaços que são partilhados pelo jardim-de-infância e pelo 1ºciclo, nomeadamente o polivalente, a cantina e os espaços exteriores.

No que concerne ao espaço atribuído para a Educação Pré-escolar este é muito convidativo, comportando seis salas.

Com recurso ao Projeto Educativo, ao Regulamento Interno e às observações feitas por nós podemos referenciar que o horário de funcionamento do Jardim-de-infância Rolando de Oliveira tem início às 07h45m e prolonga-se até às 19h00m. Dentro deste horário estão assinalados dois horários distintos, um relativo à componente letiva que funciona das 09h00m às 12h00m e das 13h30m às 15h30m e outro da componente não letiva. Dentro do horário da componente não letiva é feito o acolhimento que tem início a partir das 07h45m e prolonga-se até às 19h00m. À medida que as crianças vão chegando são recebidas pelas assistentes operacionais no polivalente onde lhes é vestido o bibe, aí permanecendo a ver televisão ou a fazer um jogo até aproximadamente 09h00m, altura em que a educadora chega e os conduz à sala. Ainda dentro da componente não letiva,

componente de apoio à família, o Jardim-de-infância proporciona um serviço de refeições e atividades de ocupação e animação em horário extralectivo. No período de almoço as crianças almoçam das 12h00m às 13h00m.

Todas as atividades desta componente são realizadas em espaços próprios e nunca nas salas de aula. Estas atividades são supervisionadas pelas Educadoras de Infância (Regulamento Interno, Jardim-de-infância Rolando de Oliveira p.11). Apesar de estar afixado no *hall* de entrada de forma bem visível um regulamento com o horário específico do período de entrada e saída dos alunos este nem sempre é cumprido pelos pais e encarregados de educação (horário limite da entrada das crianças no período da manhã 09h15m e durante o período da tarde 13h45m). Na sala de aula são vários os elementos encontrados nas paredes que nos dão informação referente às rotinas e atividades.

As atividades desenvolvidas ao longo do dia são feitas em ambientes diversificados, o acolhimento como referido anteriormente é feito no polivalente a atividade letiva dentro da sala de aula e algumas vezes no exterior e no polivalente, dependendo da tarefa a desenvolver. O lanche da manhã é feito na sala de aula e algumas vezes na sala do prolongamento. O período do lanche é vigiado pela educadora e pela assistente operacional. Este horário foi demarcado no início do ano pela coordenadora de estabelecimento em concordância com as educadoras (dito pela nossa educadora cooperante). O recreio, sempre que o tempo o permite é no exterior onde as crianças brincam livremente e com autonomia em grande grupo, pares ou individualmente, sem orientação direta da educadora ou assistente operacional. As brincadeiras são iniciativas da (s) criança (s). Utilizam os materiais que estão no recreio (escorregas, casinhas ...) e todo outro tipo de materiais próprios para a sua faixa etária (bolas, arcos...), mas o material mais utilizado é a imaginação, própria das crianças e do seu mundo fantasioso, estes recorrem a ela de forma muito pura. Nos dias de chuva o recreio é feito na sala de aula onde aqui as crianças já brincam de forma orientada. Apesar da grande agitação que é o recreio as crianças permanecem em constante relação com os adultos.

3.1. O Espaço e a Sua Organização- sala de aula

A sala 2 do Jardim-de-Infância Rolando Oliveira encontra-se dividida por diversas áreas de trabalho, onde as crianças podem desenvolver a sua imaginação e as suas aprendizagens, dando-lhes a oportunidade de explorar materiais e de levar a sua criatividade mais além, proporcionando momentos lúdico.

A boa organização do espaço de jardim-de-infância é fundamental para que as crianças se apercebam das regras estabelecidas, dos materiais de cada área e das aprendizagens que cada uma proporciona, assim como poderem brincar e explorar o que as rodeiam. A sala em questão está bem equipada com mobiliário adequado e uma grande diversidade de materiais para estimular o desenvolvimento das crianças assim como proporcionar o seu envolvimento e bem-estar.

O espaço da sala 2 do jardim-de-infância é seguro e convidativo. Todo o espaço da sala está organizado de forma lógica e mediante o que se espera que ofereça à criança. Permite o contacto visual com o exterior através de portas e janelas com estores para proteção solar, sendo fácil aceder às instalações sanitárias, aos cabides com os bibes das crianças e ao exterior. O pavimento é de alcatifa, resistente, lavável e antiderrapante. As paredes são laváveis e estão pintadas de uma cor clara. Na sala predomina a iluminação por luz natural e existe ar condicionado pelo que se mantém uma temperatura adequada ao longo de todo o ano.

Caracterizando as diversas áreas da sala esta engloba seis áreas de trabalho, todas elas elaboradas com intencionalidade educativa para promover ambientes de aprendizagem e de lazer, sendo a primeira área a da manta, onde se estabelece o primeiro contacto do dia no momento do acolhimento, em que as crianças podem relatar os acontecimentos ocorridos durante o fim-de-semana, o feriado ou férias. É aqui que é escolhido o chefe do dia. Este espaço está organizado com pufes, o que facilita a disposição das crianças enquanto sentadas. É um local de reunião, em grande grupo, onde todos se sentam em roda, onde se programa todo o trabalho que se pretende realizar ao longo do dia. Planifica-se com o grupo, preenchem-se os quadros de gestão do grupo. A esta área, estão associados os quadros das presenças, do tempo e no final do dia o quadro do comportamento.

A área da leitura é um espaço que se pretende calmo. Existe um expositor com livros de fácil acesso, dois sofás, adequados ao nível etário das crianças, onde estas se podem sentar livremente e tomar contacto com os livros, aprendendo a manuseá-los.

Na área dos jogos e das construções existe uma grande diversidade de legos, puzzles, jogos de encaixe, entre outros. Este espaço é circundado por armários com prateleiras de fácil acesso onde se encontram diversos jogos acondicionados em armários. As crianças desenvolvem para além da atenção e concentração, a criatividade, imaginação, espírito crítico e inventivo, assim como a motricidade fina, criando os seus próprios jogos simbólicos. É uma área que é frequentada nos momentos de brincadeira livre ou quando se pretende com uma intencionalidade promover o desenvolvimento das crianças através de uma dada situação ou jogo. A maioria das crianças gosta muito desta área, em especial de brincar e explorar os legos. Relativamente à área do computador, a sala dispõe de um computador que é utilizado com regularidade para a exploração de jogos lúdicos e programas educativos, assim como escrever algumas palavras com a ajuda do adulto, nomeadamente as crianças mais velhas. Esta área também é utilizada para pesquisas por parte das crianças sendo uma maneira de as informar sobre os meios que existem para esclarecer as suas dúvidas e curiosidades.

A área da garagem é um espaço com um tapete com duas pistas de automóveis. Existe uma garagem em madeira com carros de diversos tamanhos. Existe uma caixa com blocos de madeira que permite às crianças fazer diversas construções de acordo com as motivações e interesses, recriando situações vividas no quotidiano.

Por último e não menos relevante, a área da casinha (área do faz de conta). Este espaço encontra-se numa área da sala contígua a 3 espaços diferenciados, a cozinha, o quarto e a sala de trabalho. É um espaço adequado, onde as crianças podem desenvolver a sua criatividade e a sua imaginação. Este local permite que as crianças interiorizem hábitos de rotina e aprendem a socializar. Fazem parte deste espaço mobiliário o material referente a um quarto, sala e cozinha, mercearia e spa reproduzindo o ambiente de uma casa. Nesta área as crianças podem levar a sua imaginação mais além num mundo do faz de conta.

As paredes encontram-se parcialmente cobertas por placards que permitem a exposição de trabalhos e registos. O mobiliário encontra-se em bom estado de conservação e adaptado às idades das crianças, permitindo um fácil acesso e orientação por parte das mesmas a todo o material.

3.2. Caracterização do grupo /turma

Este grupo é composto por vinte crianças. É um grupo de crianças multietário, havendo crianças dos três aos cinco anos de idade.

Seis das crianças têm três anos, sendo três meninas e três meninos; quatro crianças de quatro anos sendo duas meninas e dois meninos e dez crianças de cinco anos, sete meninas e três meninos. Dez crianças frequentam o Jardim-de-Infância pela primeira vez e os restantes já frequentam o jardim há três anos.

Todas as crianças revelam uma boa capacidade de aprendizagem, são visíveis algumas lacunas em termos da coordenação dos movimentos finos, da capacidade de concentração e implicação nas atividades, da representação gráfica, alguns conceitos relacionados com o sentido de número e dificuldade na articulação de alguns sons. As crianças com quatro anos demonstraram uma boa integração na rotina e no modo como funciona o jardim-de-infância, mostram-se interessadas, bastante ativas e revelam todas as condições para fazer as aprendizagens necessárias de forma satisfatória. O grupo dos três anos tem vindo a fazer uma boa adaptação no jardim-de-infância, têm-se integrado com facilidade na rotina diária e têm demonstrado interesse pelas atividades educativas propostas. Mostrando mais interesse e motivação em realizar momentos de brincadeira livre, mais propriamente na área da “casinha” e dos jogos. Neste grupo de crianças ainda não se detetou qualquer situação de cariz especial, à exceção de uma que nasceu com um problema visual e renal e que se encontra a beneficiar de Apoio Pedagógico Personalizado e de Adequações no Processo de Avaliação.

De forma generalizada o grupo de vinte crianças é bastante acessível, mostram interesse e motivação nas atividades do dia-a-dia quer sejam orientadas ou livres. Aderem bastante bem ao que lhes é pedido, por vezes até dão sugestões. É visível que as crianças mais velhas apoiam bastante as crianças mais novas ajudando-as nos pontos que demonstram alguma dificuldade, nomeadamente em perceber o que é pedido ou como se começa determinado trabalho. As crianças já têm interiorizado a rotina diária, já sabem o que fazem ao chegar ao jardim-de-infância e conseguem antecipar o que vão realizar a seguir a cada momento da rotina em termos de organização do tempo, do espaço, dos materiais e das interações. Estas demonstram ter uma boa relação com os adultos e cumprem o que lhes é pedido ao longo do dia. Centrando-se nas necessidades das crianças individualmente e em grupo assim como o seu ritmo de trabalho, tende-se a

utilizar diversas metodologias que acatem a diversidade das suas escolhas de forma a promover o desenvolvimento proximal no trabalho entre pares e promover um conjunto de experiências educativas e socializadoras variadas e que sejam significativas, não deixando de ter em conta uma perspetiva de educação inclusiva.

No que diz respeito ao Projeto Curricular de Turma elaborado pela educadora tem como tema: “O Mundo é a nossa Casa”. O tema surgiu da principal intenção da equipa pedagógica em construir um clima de bem-estar, de alegria e de segurança para as crianças e para todas as pessoas que estão à sua volta.

Um projeto acarreta a intenção de permitir o desenvolvimento de oportunidades de aprendizagem em que as crianças desenvolvam a sua formação pessoal e social, as suas capacidades de expressão e comunicação e o conhecimento do mundo que as rodeia. Com este documento pretende-se incrementar uma dinâmica curricular adaptada e sustentada por parcerias de forma a assegurar a qualidade da componente educativa e socioeducativa, que proporcione apoio às famílias e um ambiente favorável e de bem-estar para todas as crianças.

Os principais objetivos pedagógicos traçados passam pelos presentes nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE, 1997), que salientam o desenvolvimento pessoal e social da criança, resguardando: uma educação para a cidadania; participação das comunidades e respeito pelas culturas; proporcionar a igualdade de oportunidades relativas à aprendizagem; respeitar todos os indivíduos de igual forma; desenvolver os vários meios de comunicação; entre outros.

As metodologias a alcançar na construção do plano de turma passam pelo desenvolvimento de uma intervenção educacional globalizante e integrada que venha a proporcionar novas situações formativas ricas do ponto de vista cultural e da melhoria do dia-a-dia das crianças. Deste modo pretende-se desenvolver uma intervenção estratégica, que inclui os diferentes intervenientes no processo educativo, para construir laços de cooperação e parceria, para concretizar as intenções preconizadas e construir as condições necessárias para o desenvolvimento e aprendizagem das crianças.

Um aspeto prioritário neste projeto refere-se à intervenção a desencadear nas situações que promovam a aprendizagem das crianças a todos os níveis. Cada faixa etária tem as suas próprias aprendizagens e competências específicas da idade. A organização do ambiente educativo, a relação pedagógica; promoção de acontecimentos e atividades que facilitem a aquisição de competências; a criação de instrumentos de

trabalho para avaliação das crianças, como os portefólios individuais preparar as crianças em fase de transição para o 1.º Ciclo do Ensino Básico; promover o trabalho em equipa tanto por parte das crianças como da parte dos adultos; promover o envolvimento das famílias na comunidade escolar, como nas atividades dinamizadas pelas crianças, todos estes aspetos são fulcrais para a aquisição da aprendizagem, do envolvimento e do bem-estar.

É importante que no dia-a-dia das crianças seja transmitido um ambiente de bem-estar e de segurança que estimule a confiança, a autoestima, a autonomia, a capacidade de iniciativa, o conhecimento de si próprio, dos outros e do ambiente que as rodeia e o desejo de participação social. Para colocar em prática tudo isto realizam-se atividades que vão ao encontro das orientações curriculares, que proporcionam experiências diferenciadas para alargar o universo sociocultural, nomeadamente através do acesso a diferentes locais; que incentivem as crianças na participação do meio envolvente, natural, relativamente à preservação ambiental, segurança e saúde; que incentivem o trabalho em equipa e individualmente; que promovam o conhecimento e o desenvolvimento da língua materna e pela leitura, através do contacto com livros e filmes; que fomentem o desenvolvimento de competências de literacia nos diversos domínios; e que promovam a utilização de novas tecnologias.

Nesta instituição dão muita importância à relação da família com a escola, o que é muito benéfico, tende-se a proporcionar um clima de confiança e de diálogo que fomente a colaboração das famílias no jardim-de-infância, para que tal suceda estabelece-se conversas informais, reuniões que incentivem a participação fazendo com que opere uma reflexão sobre todo o processo educativo assim como o desenvolvimento dos seus filhos. Como refere a Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar 5/97, de 10 de fevereiro

“A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Como a família é muito importante também o jardim-de-infância tem o seu papel importante, tal como é referido nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar

(OCEPE, 1997), que menciona a colaboração com a família na educação das crianças e a participação dos pais no projeto educativo do estabelecimento e no processo educativo do educador são meios de esclarecimento e de compreensão do trabalho educativo que se realiza na educação pré-escolar.

CAPÍTULO II- Análise das Práticas Concretizadas na PES II e PES III

Planejar implica que o Educador reflita sobre as suas intenções educativas e as formas de as adequar ao grupo, prevendo situações e experiências de aprendizagem e organizando os recursos humanos e materiais necessários à sua realização.

(Ministério da Educação 2007, p.26)

1. Fundamentação das práticas

1.1. 1º Ciclo do Ensino Básico

O Anexo n.º 2 do Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto (Perfil específico de desempenho profissional do professor do 1.º ciclo do ensino básico) estabelece os deveres dos professores, que devem ser desenvolvidos no processo ensino aprendizagem e que se apresentam nos atos pedagógicos, isto é, na interação professor-alunos.

Altet (2000, p. 54) referenciou cinco funções didáticas fundamentais para a prática pedagógica:

- Informação-transmissão a nível do conteúdo (o docente “produz informação; dá exemplos; dá explicações; faz perguntas; controla, aceita respostas; reformula, reorganiza as respostas; utiliza as aquisições anteriores, combina as informações”);
- Organização-estruturação a nível da situação de aprendizagem (o docente “define um objetivo; define a tarefa; levanta o problema; estrutura a situação de aprendizagem; dá instruções; varia os modos de apresentação; organiza a turma; organiza o trabalho”);
- Estimulação-ativação a nível do aprendente (o docente “solicita, incita; explicita, repete; explora os contributos dos alunos; dá um tempo para refletir; dá uma pista; dá uma ajuda; acompanha, orienta; reforça, encoraja”);
- Avaliação a nível da tarefa (o docente “retroage, fornece feedback; verifica a compreensão; controla, corrige; reorienta; manda corrigir por um outro aluno; manda confrontar; avalia”);
- Regulação a nível do clima da aula (o docente “regula; aceita os sentimentos dos alunos; graceja, ri e descontraí; dá um reforço à turma; faz uma pausa; silêncio”).

No nosso estágio pedagógico, adotámos todas as funções acima referidas, umas mais que outras, sempre com a supervisão da professora cooperante, que da mesma

forma as utilizava quer para com os alunos quer para com as estagiárias, facilitando a nossa prática pedagógica. As nossas primeiras aprendizagens foram adquiridas através da observação da relação entre a professora cooperante e os alunos e entre os próprios alunos.

Todas as opções tomadas na prática supervisionada devem-se, sobretudo às atividades propostas pela professora cooperante, à reflexão individual sobre as práticas do grupo (estagiárias) mas principalmente são consequência da reflexão das atitudes dos alunos perante os métodos e atos pedagógicos por nós desenvolvidos. Assim sendo, a reflexão teve muita importância em todas as decisões, na pedagogia e no crescimento pessoal e profissional.

1.1. 1. Planificar

A planificação é primordial para assim, se definirem os objetivos a alcançar pelos alunos, se escolherem os materiais e se selecionarem estratégias/atividades a empregar com vista na aquisição, utilização e desenvolvimento de conhecimentos. A planificação docente tem constituído, hoje, um assunto muito debatido nos espaços educativos, visando sobretudo chamar a atenção dos professores para a necessidade de planificarem as suas aulas, como garantia de sucesso de todo o processo educativo.

Nesta perspetiva, Arends (1999, p.49) refere que “a planificação do professor é a principal determinante daquilo que é ensinado nas escolas e nas salas de aula do ensino básico, onde um único professor é responsável por todas as disciplinas”.

A planificação docente contribui para a elevação da autoestima e capacidade de decidir, do professor, mas sobretudo garante uma melhor distribuição das suas atividades letivas em função dos objetivos sugeridos e logo um melhor aproveitamento do tempo escolar enquanto tempo de aprendizagem. Esta deve abarcar os diferentes tipos de ampliações e seguir os critérios orientadores definidos pelos termos normativo-legais, curriculares e programáticos, sem nunca descuidar do contexto educativo de aplicação prática. A planificação determina o ensino e a aprendizagem.

Por regra, a planificação para uma turma do 1º Ciclo do Ensino Básico é organizada mediante um princípio temporal, elaborando-se planificações a longo prazo (anual), a médio prazo (mensal) e a curto prazo (semanal ou diária) que era o nosso caso,

nós planeamos a curto prazo, seguindo sempre a mesma estrutura. Independentemente do tipo de planificação, é preciso ter sempre em atenção quem planifica (professor/agentes educativos) e para quem se planifica (alunos, escola, pais/encarregados de educação).

1.2. Vivências do estágio

Ao longo do segundo semestre do 1º ano de mestrado, o trabalho realizado no âmbito da unidade curricular PES II, referente ao 1º Ciclo do Ensino Básico, foi desenvolvido com uma turma do 4º ano, como anteriormente referido. Foi uma turma que desde o início nos acolheu bem, mostrando-se sempre motivada e interessada em aprender. Era também essa vontade a nossa, aprender.

A primeira etapa do nosso estágio realizou-se entre 23 a 25 de fevereiro. O objetivo principal desta primeira semana era observar o contexto educativo e todo o processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Serafini & Pacheco (1990, p.1), “a observação desempenha um papel de regulação no processo de tomada de decisões de um professor”, ou seja, proporciona a identificação de necessidades, interesses e motivações dos alunos a adaptar-lhes à prática pedagógica.

Durante esta fase, demos apoio aos alunos com mais dificuldades e, com o recurso a atividades lúdicas, ganhamos a sua confiança. A professora cooperante esteve sempre disponível para nos apoiar e esclarecer possíveis dúvidas.

Os manuais escolares eram utilizados como complemento de trabalho. Porque na opinião da professora, as metodologias mais lúdicas proporcionam aos alunos uma aprendizagem mais significativa. Os manuais eram utilizados como forma de consolidação da matéria, e também porque os encarregados de educação manifestavam interesse na sua utilização, referindo que se os tinham comprado eram para ser utilizados.

Estas semanas foram essenciais para recolhermos informação e analisarmos dados sobre as características das crianças e dos conteúdos, um trabalho que se tornou substancial para o estágio no seu todo. O processo de observação e análise foi uma constante ao longo de todo o estágio, por ser fundamental para aperfeiçoar e adaptar as nossas práticas educativas.

A reflexão esteve sempre ligada ao processo de observação e análise permitindo-nos refletir sobre os aspetos positivos e negativos das práticas de forma a fazer ajustes e melhoramentos nas planificações das aulas seguintes.

A segunda etapa teve a duração de 15 semanas, entre 2 de março e 8 de junho. Nesta fase da intervenção, as planificações foram sempre realizadas em grupo, embora cada estagiária ficasse responsável por lecionar uma semana (segunda, terça e quarta-feira), como eramos três tornava-se mais fácil gerir e planificar todo o tempo de estágio. As planificações foram sempre elaboradas de acordo com a planificação anual do Agrupamento de Escolas Grão Vasco -Viseu.

Esta fase foi muito importante porque começámos a lecionar o dia inteiro e, por isso, sentimos necessidade de criar um fio condutor que desse sentido ao trabalho semanal. A professora cooperante solicitou alguma atenção para as áreas de português e matemática, em virtude de os alunos terem que realizar as provas de aferição, salientado também para o facto de as atividades serem estimuladoras. Em virtude da nossa pouca experiência este pedido assustou-nos poderia tornar-se difícil controlar a turma, mas foi facilmente superado através da coerência da planificação de atividades.

Na primeira semana de intervenção de 2 a 4 de março, como em todas as outras foi importantíssima a utilização da transdisciplinaridade, ou seja, adequámos um tema e combinámo-lo com outras áreas curriculares, assim a disciplina deixa de ser vista de forma individual passando a ser um todo que se complementa com as outras disciplinas.

Gerir as atitudes dos diferentes elementos da turma foi, o maior desafio. Outro grande desafio que acabou por se revelar bem-sucedido foi colocar a turma a trabalhar em grupos, pois não estavam habituados, como nos alertou a professora cooperante. Ao longo deste período de estágio todo o trabalho foi pensado e elaborado com coerência nas atitudes e práticas. Para que tal fosse possível as planificações tinham um papel de muita importância, pois só assim podíamos enquadrar as estratégias, atividades e tarefas aos conteúdos. As práticas foram desenvolvidas em conformidade com os programas das diferentes áreas curriculares do 1º Ciclo do Ensino Básico e as planificações do agrupamento. Apesar de os planos de aula serem de muita importância, visto ser através deles que se organiza todo o trabalho que se pretende desenvolver, estes nem sempre foram seguidos com precisão, uma vez que, na fase de intervenção foram surgindo situações que impossibilitou o cumprimento de todo um conjunto de atividades previamente delineadas.

O que mais se evidenciou ao longo do estágio foi o facto de, por vezes, não termos tempo de fazer o que tínhamos planeado e de fazer da maneira como tínhamos planeado. Algo que se foi repetindo na disciplina de matemática. Basta, algumas vezes, o comportamento dos(as) alunos(as) não ser o mais adequado, ou o que esperávamos, para termos que conseguir uma maneira de dar a volta para pudermos desenvolver os objetivos pretendidos. Outro fator que se verificou foi a importância dos reforços positivos e da exposição dos trabalhos.

Neste estágio foi importante darmos reforços positivos aos(as) alunos(as) e nós próprias recebermos da professora cooperante. Este foi um dos motivos que me trouxe bastante força para continuar esta experiência.

No estágio anterior, já me tinha apercebido que para as crianças é importante e motivo de orgulho ver um trabalho seu exposto, razão esta que pode fazer com que os(as) alunos(as), no desenvolvimento de trabalhos, demonstrem mais motivação.

Um fator que também influencia muito as aprendizagens dos alunos é vivenciarem as coisas, o contacto direto com situações do dia-a-dia. Uma simples saída ao exterior pode fazer com que as crianças despertem para o conhecimento do mundo que as rodeia, contactar com realidades diferentes é desencadear potencialidades educativas de natureza diversa. Foi nesta perspetiva que realizamos algumas saídas, perspetivando o surgimento de novas experiências de aprendizagem. A visita ao quartel dos bombeiros municipais e à exposição sobre a importância da reciclagem no Fórum, foram atividades para as quais tínhamos definido como objetivo despertar a curiosidade das crianças levando-as a questionar, tornando-se assim agentes ativos na procura de informações que lhes permitissem o acesso a diferentes saberes.

Ao longo das dinamizações, procuramos dar ênfase ao trabalho de grupo, mas tal como referimos anteriormente, a turma não estava habituada a trabalhar em grupo e não foi fácil, visto que o grupo se mostrar mais orientado para o trabalho individual, distraíndo-se muito facilmente, principalmente porque tem métodos e ritmos de trabalho diferentes. Contudo sempre que achávamos pertinente utilizávamos esta estratégia, uma vez que o trabalho em grupo proporciona troca de ideias e informações, cooperação e respeito pela diferença de opiniões. Esta forma de trabalho é fundamental, na medida que possibilita desenvolver nos alunos o seu espírito crítico e a capacidade de desenvolver o seu pensamento. É importante que os alunos percebam que o trabalho de grupo é uma constante no mundo do trabalho. A área onde desenvolvemos mais este tipo de trabalho

foi a matemática. Área na qual apresento alguma dificuldade, daí sentir necessidade de trabalhar em grupo e com recurso a diversificados materiais didáticos.

Em suma, nas intervenções foram utilizadas diversas estratégias como a discussão, o recurso a jogos; o trabalho experimental, por possibilitarem aprendizagens através do lúdico. Borràs (2001) afirma que o professor “deverá contar com o máximo de estratégias didáticas que lhes permitam uma atuação diversificada e flexível” (p.281).

2. Educação Pré-Escolar

No que concerne à PES III, o estágio desenrolou-se no âmbito da Educação Pré-escolar, numa instituição que para nós já não era nova, visto que conhecíamos a Educadora, algumas das crianças, bem como a própria instituição. Por um lado, foi uma experiência nova porque permitiu-nos trabalhar com pessoas novas e conhecer outras realidades. Apesar de muito conturbado o nosso início, em parte devido ao fato de um dos elementos do grupo ter saído, por outro lado, pelo fato de ser trabalhadora estudante e não chegar a acordo com a entidade patronal relativamente a horários ou mesmo frequência do estágio, não trouxe grandes dificuldades de adaptação quer na própria instituição, com as crianças ou mesmo com a Educadora. As primeiras semanas foram principalmente de adaptação, de observação e de recolha de informação no que diz respeito ao trabalho no jardim-de-infância com estas crianças, sobretudo na identificação das suas principais dificuldades, das relações que mantinham com os colegas, com a Educadora e com a Assistente Operacional e dos seus interesses.

Foi um processo de formação com alguns altos e baixos, mas que proporcionou muitos momentos bons e um forte sentimento de pertença a um grupo de crianças com o qual consegui, em tão pouco tempo, estabelecer uma forte ligação.

Este estágio tinha a duração de quinze semanas com início a 28 de setembro e término a 20 de janeiro. Seguindo o mesmo padrão de PES II, primeira observação e depois implementação. Nas semanas de 28 de setembro a 7 de outubro, deu-se a fase da observação do contexto educativo, ou seja, a estrutura do ambiente pedagógico (o grupo, as crianças como seres individuais, o espaço, o tempo, a relação com os pais e outros

parceiros educativos, a escola como instituição); o exercício profissional da educadora (recolha, análise e estruturação de dados e definição de parâmetros curriculares pertinentes), que nos iria ajudar na nossa prática letiva.

A receção inicial por parte da educadora às estagiárias foi bastante positiva, dando a conhecer o ambiente escolar, a disposição da sala, o planeamento do seu trabalho e o grupo de crianças. A primeira semana, foi basicamente de observação, com especial incidência nas crianças e na dinâmica do grupo, e dar o nosso contributo nas tarefas quotidianas. O objetivo principal era conhecer o grupo e cada criança individualmente, os seus interesses, características e rotinas. Como estagiárias, esta fase foi crucial para nos incorporarmos no grupo e ficou marcada pelas interações positivas entre o grupo de estagiárias com o das crianças e os agentes educativos existentes. Serafini & Pacheco (1990, p.2) afirmaram que esta fase “corresponde à aquisição de capacidades de análise do real”, através do contacto com a realidade educativa, a recolha, análise e sistematização da informação recolhida, sem nunca descuidar a importância da constante observação participativa, ou seja, a interação com as crianças.

Esta etapa de aprendizagem tinha como principal finalidade a integração progressiva das estagiárias no grupo, com atuação pedagógica de responsabilização gradual com a colaboração da educadora cooperante. Apesar de continuarmos com uma função muito observadora, notaram-se já algumas intervenções pontuais, fundamentais para a nossa formação como educadoras. Nesta fase, foi possível colocar em prática ideias que deram origem a reflexões críticas, muito pertinentes para progredir profissionalmente e adaptar as experiências de aprendizagem às necessidades, conhecimentos e capacidades do grupo. O educador deve construir a sua própria prática profissional, partindo das necessidades do seu exercício pedagógico e da reflexão fundamentada, com recurso a uma constante e sistemática investigação e à cooperação com os colegas de profissão. Como referido nas Orientações Curriculares da Educação Pré-Escolar (1997), o educador deverá refletir sobre a sua ação, sobre as metodologias que utiliza e sobre a forma como as adapta às necessidades das crianças, sendo considerado “o suporte desse processo”. (Ministério da Educação, 1997, p.93).

A ação reflexiva é definida por Cardona (2006, p.50) como “um processo que implica mais do que a procura de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não consistindo, portanto, num conjunto de técnicas que possam ser ensinadas.”

Durante esta fase, foi nossa preocupação compreender todos os processos que envolviam o contexto educativo. Deste modo, de forma intencional e contínua, refletimos sobre a planificação, a ação e a avaliação. Através da reflexão pudemos reestruturar as nossas práticas educativas e adquirimos novos conhecimentos e aprendizagens, de forma a dar resposta às necessidades do grupo (Ministério da Educação, 1997, p.93), desenvolver novas estratégias motivacionais e identificar aspetos positivos e fracos da prática pedagógica.

Apesar das planificações serem feitas com relativa antecedência, tendo em consideração as características do grupo, muitas vezes as respostas e propostas das crianças alteraram o que estava previsto e houve necessidade de adaptar a atividade às respostas do grupo.

As crianças sentem-se tanto mais motivadas, interessadas e participativas, quanto mais atrativas e estimulantes forem as atividades. Nesta fase a educadora teve o cuidado de se afastar progressivamente do grupo, no decorrer da prática pedagógica das estagiárias, tornando-nos pontualmente responsáveis pelas crianças.

A fase que se seguiu de dinamização, foi nossa preocupação compreender todos os processos que envolviam o contexto escolar. Como tal a reflexão sobre a prática, a ação e a avaliação foi feita de forma intencional e continua. Através da reflexão pudemos reestruturar as práticas educativas e adquirimos novos conhecimentos, de forma a dar resposta às necessidades do grupo (Ministério da Educação, 1997, p.93). Trabalhar com os relatórios semanais permitiu-nos reconstruir a nossa ação de forma reflexiva, tendo sempre em linha de conta os registos efetuados na semana anterior e, deste modo, realizar as devidas alterações e adequações para o grupo de estágio, para além de compilar, ao longo dos estágios, as informações dadas pelas crianças acerca dos seus conhecimentos provindos do meio familiar ou social, e a partir dos quais desmistificamos alguns conhecimentos que tinham, transformando-os em novas aprendizagens.

“Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer, e mesmo dar valor à confusão dos alunos” (Schön, 1997, p. 85) para que as aprendizagens posteriores lhes façam sentido, para tal, ouvir as crianças e aprender a fazer da instituição um local onde os mesmos se podem exprimir, promove a eficácia da reflexão do docente pois “uma prática reflexiva eficaz tem que integrar o contexto institucional” (Schön, 1997, p. 87).

Todas as atividades desenvolvidas nesta fase foram pensadas e executadas de forma a proporcionar às crianças momentos de aprendizagem através do lúdico e do prazer de brincar.

De todas as atividades desenvolvidas nesta fase, destacamos as experiências com a água, entre muitas outras. No início de cada atividade tínhamos sempre o cuidado de explicar o que íamos fazer e para cativar o interesse e a participação motivada das crianças fazíamos uma pequena dramatização, algo a que as crianças estavam habituadas e que gostavam muito.

No início da atividade, foram mostradas imagens que conduziam para a ideia de realizar experiências. De seguida, foi apresentada uma peça de teatro, em que as personagens eram os três principais estados físicos da água; o sólido, o líquido e o gasoso. Seguiu-se o diálogo com as crianças sobre o teatro, onde facilmente estes identificaram as personagens do mesmo.

Criando sempre um ambiente de onde fosse possível ligar a aprendizagem com lúdico, passamos para outro momento, a visita do cientista Perlímpimpim. No desenrolar desta atividade as crianças tiveram oportunidade de realizar algumas experiências com a água. A atividade terminou com a confeção dos bonecos de neve, com a neve que tínhamos feito com sal e água. Para ser mais fácil e acessível a todos, dividimos, a turma em dois grupos para que as crianças pudessem mexer e executar os seus bonecos.

Todas as atividades desenvolvidas ao longo do estágio foram planificadas e estruturadas de modo que, em cada área de conteúdo, fosse feita uma abordagem às áreas de formação pessoal e social, expressão e comunicação, conhecimento do mundo e dos domínios da linguagem oral, da abordagem à escrita e da matemática. Os diálogos e as interações criadas foram fundamentais para que as crianças pudessem expor as suas questões e que estas fossem esclarecidas, refletissem sobre as atitudes menos corretas e se criassem momentos de reflexão sobre as diferentes temáticas.

De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, planear “é condição para que a educação pré-escolar proporcione um ambiente estimulante de desenvolvimento e promova aprendizagens significativas e diversificadas que contribuam para uma maior igualdade de oportunidades” (Ministério da Educação, 1997, p. 26). A planificação do processo educativo deverá ser elaborada “de acordo com o que o educador sabe do grupo e de cada criança, do seu contexto familiar e social” (p. 26). Neste documento é ainda referido que as situações de aprendizagem planeadas pelo

educador devem ser “suficientemente desafiadoras, de modo a interessar e a estimular cada criança, apoiando-a para que chegue a níveis de realização a que não chegaria por si só” (p. 26). Vários são os autores que se debruçam sobre o tema da planificação. Segundo Ribeiro (1898) através da planificação: “[...] identifica-se o que se pretende atingir (os objetivos de aprendizagem), concebesse o processo de chegar até lá (os métodos, meios e materiais) e, finalmente, a maneira de saber se porventura conseguiu, ou não, o pretendido (tipos e instrumentos de avaliação)” (p. 21).

CAPÍTULO III- Análise das Competências e Conhecimentos Profissionais Desenvolvidos

Nota Introdutória

Nos últimos 20 anos, a formação de professores tornou-se uma das grandes preocupações da política educativa. Ao lado de outros fatores as atenções estão cada vez mais viradas para o professor como responsável pela qualidade do ensino (Pérez,1992). O reconhecimento da importância do seu papel no processo de ensino-aprendizagem tem conduzido a um crescente interesse pelo estudo do professor e das suas práticas. Considera-se cada vez mais importante este estudo, com o intuito de “perceber como os profissionais resolvem os conflitos e dilemas que se lhes apresentam no dia-a-dia, que competências manifestam quando põem em prática uma inovação e que saberes compõem o seu conhecimento profissional” (Guimarães, 1996, p. 10). Para alguns autores, na base do desenvolvimento do conhecimento profissional do professor está a sua reflexão sobre as práticas. Segundo Serrazina (1999), é através da reflexão sobre as práticas que o professor avalia criticamente a sua atuação; ao fazê-lo, desenvolve uma nova compreensão sobre a sua prática, enriquecendo o seu repertório e melhorando a sua capacidade de resolver problemas (Schön,1983).

O processo estágio pedagógico unifica todas as teorias anteriormente referidas. Sendo que o estágio pedagógico é o elo de ligação que une toda a preparação de base adquirida ao longo do percurso académico com a prática docente vindoura, é um momento propício à realização de vivências práticas e que, segundo Carreiro da Costa (1996), constitui uma oportunidade empírica para experimentar o conhecimento teórico e com esta premissa potenciar o desenvolvimento de competências e comportamentos que constituem a especificidade de ser professor.

Onofre (1995) diz que o sucesso da aprendizagem dos alunos está dependente da capacidade que o professor tem para analisar os contextos específicos e de selecionar os meios e estratégias mais adequadas para as circunstâncias apresentadas, para tal, é necessário organizar e estruturar toda a nossa intervenção para que ela seja tão proveitosa e produtiva quanto necessário.

O período de estágio apresenta-se efetivamente como uma oportunidade fulcral para o desenvolvimento e experimentação de métodos, técnicas e estratégias que põem muitas vezes em questão concepções e preconceitos inerentes ao processo de ensino-aprendizagem, levando-nos à necessidade de analisar, interpretar e refletir sobre situações e ocorrências factuais. É o momento do percurso de formação em que temos a

oportunidade de vivenciar a realidade educativa pela inserção num contexto escolar, adquirindo e aperfeiçoando competências, observando e aprendendo, tendo em conta as necessidades específicas das crianças perante as quais nos expomos, tentando que para nelas haja uma aprendizagem significativa. Integrando o plano de estudos, o estágio supervisionado, pode não constituir a totalidade da preparação para a docência, mas nesse momento, professores, alunos e comunidade escolar e instituição de ensino superior trabalham questões básicas de alicerce, como: o sentido de profissão, o que é ser professor na sociedade em que vivemos, como ser professor, a realidade escolar, a realidade dos alunos nas escolas a realidade dos professores nessas escolas (Pimenta & Lima, 2004).

Nesta perspetiva, Zabala (1994) considera que “a escola é a unidade social, funcional e organizativa de referência na programação. O professor é a unidade operativa sempre a construir a sua ação, de forma reflexiva, agindo em função dos seus pensamentos, juízos e decisões”. Ser professor é sem dúvida o desejo de qualquer aluno estagiário. Ao longo deste percurso de aprendizagem foi imprescindível uma atitude reflexiva tendo por objetivo uma atribuição de sentido ao desenvolvimento da prática e consequente otimização da mesma. O professor estagiário deverá desenvolver a sua prática supervisionada, relacionando tudo o que direta ou indiretamente, possa influenciar o seu modo de atuação. Isto é, observar, refletir e assumir as melhores opções que a sua formação teórica lhe sugira, perante o contexto em que ela se desenvolve.

“Um professor que não seja afetivo com os seus alunos fabricará uma distância perigosa, criará bloqueios com os alunos e deixará de estar a criar um ambiente rico em afetividade” Costa e Sousa (2006, p.12).

1. No 1º Ciclo do Ensino Básico

No que diz respeito ao 1º ciclo, e analisando as práticas realizadas, tendo atenção na conceção e desenvolvimento do currículo, existiu sempre a preocupação de mobilizar todos os conhecimentos científicos que possibilitavam a integração das competências.

O contacto com a Prática Pedagógica foi muito importante pois possibilitou a mobilização dos conteúdos teóricos aprendidos durante o curso em situações de contexto real e o desenvolvimento de uma prática reflexiva.

Existem muitos conceitos, importantes de esclarecer, relacionados com o ato de ensinar, sendo um deles o conceito de “ensino”. Para Altet (2000, p. 13), o ensino é um “processo interpessoal, intencional, que utiliza essencialmente a comunicação verbal, o discurso dialógico finalizado como meios para provocar, favorecer e garantir o sucesso da aprendizagem”, isto é, o ensino é um método interativo de comunicação, propositado, entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a). Outro conceito, relacionado com os anteriores, é o conceito de “ensino-aprendizagem”, algumas vezes referido ao longo deste trabalho. O processo de ensino-aprendizagem é um “sistema (...) com objetivos que o professor, a partir da sua planificação, tenta realizar com os alunos na aula, por meio de uma série de sucessivas adaptações. (...) O processo de ensino-aprendizagem na sala de aula é grandemente mediatizado pela linguagem, pela reflexão, pela afetividade, pelos hábitos sociais” (id., p. 39).

O que mais se evidenciou ao longo do estágio foi o fato de, por vezes, não termos tempo para fazer tudo o que tínhamos planificado e de o fazer da maneira planeada. O facto do comportamento dos (as) alunos(as) em alguns momentos não ser o mais adequado fazia muitas vezes alterar o planeado, levando-nos a desenvolver estratégias diferenciadas para contornar a situação. Outro fator de grande importância, era dos reforços positivos e da exposição dos trabalhos. Neste estágio foi importante darmos reforços positivos aos alunos e nós próprios o recebermos da professora cooperante. No estágio em PES I já nos tínhamos apercebido que as crianças ficavam motivadas e orgulhosas quando os seus trabalhos eram expostos, o fato dos seus trabalhos serem expostos motivavam as crianças para a realização de outros trabalhos.

Para conseguirmos perceber as aprendizagens efetivas dos alunos, com o intento de proceder aos respetivos reajustes no que no processo ensino/aprendizagem diz respeito procurámos recorrer aos mais diversificados instrumentos de avaliação, por exemplo: fichas de consolidação, fichas de trabalho, jogos, entre outros. Para promovermos/instigar a importância do respeito pelo próximo, propusemos a elaboração de pequenos trabalhos realizados em pares ou em pequenos grupos (de 5 elementos), bem como o incentivo de serem respeitadas as regras da sala, visto que, entre muitas, se encontrava “o respeito pelos colegas e professora”.

Para promover o desenvolvimento desta aptidão foram vários os jogos que realizamos com o intuito de respeitar os colegas e as próprias regras do jogo. Contudo, nem sempre foi possível, uma vez que nos encontrávamos perante uma turma que não sabia trabalhar em grupo e com alguma apetência para a distração e conflitos. O fato de termos sido bem-recebidos pelo grupo e nos sentirmos inseridos nele, facilitou todo o trabalho desenvolvido para limarmos algumas arestas que ainda se encontravam “deformadas”, o à vontade que foi crescendo com a turma facilitou todo este processo, aos poucos aprenderam a trabalhar em grupo, seguindo as instruções que lhes eram dadas.

A amizade que fomos criando com a turma e o respeito que fazíamos sentir por eles fez com que os conflitos se disseminassem.

Relativamente à integração do currículo, procurámos, ao longo da prática desenvolvida, criar práticas de promoção de aprendizagens pertinentes que contribuíssem para a aquisição de competências em todas as áreas que fazem parte deste nível de ensino através da interdisciplinaridade.

Foram muitas as atividades em que um determinado conceito permitia trabalhar nas diferentes áreas explorando conteúdos diversificados.

Nesta perspetiva e no que concerne à área de Português, e tendo em conta que a turma era bem-sucedida nesta área, tentamos elaborar atividades que estimulassem e motivassem a turma em geral, promovendo respostas concretas e concisas sobre determinado assunto, a criação de pequenos textos, elaboração de bandas desenhadas, a elaboração de cartazes e recriação de contos, sempre dentro dos conteúdos programáticos, permitiam, entre outras atividades, para aquisição de competências a nível de linguagem escrita e diversificar/enriquecer o vocabulário. Como exemplo apresento uma situação, onde surgiram textos muito imaginativos, mas com coerência entre o real e o imaginário. Após a apresentação de uma dramatização sobre uma menina que não queria ir à escola por não gostar de matemática, foi pedido a cada aluno que desse continuidade ao mesmo dando respostas concisas relativamente ao porquê de não gostar de matemática. Esta atividade surge quando um dos alunos após revisões na área de matemática (uma vez que iam ter as provas de aferição), expõem que já estavam fartos de tanta matemática.

Tal como refere o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto do perfil do professor do 1º Ciclo do Ensino Básico, capítulo III, integração do currículo, o professor do 1º CEB:

- a) “Desenvolve nos alunos as competências de compreensão e de expressão oral, mobilizando conhecimentos científicos relativos aos processos através dos quais se desenvolve a linguagem e se realiza a comunicação interpessoal”;
- b) “Promove a aprendizagem de competências de escrita e de leitura, mobilizando conhecimentos científicos acerca dos processos de produção e de compreensão de textos escritos e das suas relações com a comunicação oral”;
- c) “Incentiva a produção de textos escritos e integra essa produção nas atividades de aprendizagem curricular, levando os alunos a mobilizar diversas estratégias para a aprendizagem da escrita, servindo-se de materiais e de suportes variados”;
- d) “Incentiva os alunos a utilizar diversas estratégias de aprendizagem e de desenvolvimento da leitura tura em variados tipos de textos e com diferentes finalidades”;

Foi dentro desta ótica que desenvolvemos a nossa prática, ambicionando promover atividades importantes para o desenvolvimento destas competências.

Relativamente à área de Matemática, tentamos promover um trabalho que fosse do interesse dos alunos, desenvolvendo com eles situações do seu quotidiano, e com recurso a diferenciados materiais didáticos, quer estruturados, quer não estruturados, promovendo sempre que oportuno o trabalho em grupo, indo assim de encontro com as competências a atingir, nunca descorando as necessidades/dificuldades de cada um. O mesmo decreto de lei refere que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico:

- a) “Promove nos alunos o gosto pela matemática, propiciando a articulação entre a matemática e a vida real e incentivando-os a resolver problemas e a explicitar os processos de raciocínio”;

Em exemplo uma aula em que tínhamos que ir às compras, colocamos a situação problemática, em grupo, foi dada uma lista de compras igual a cada um dos grupos e uma mesma quantia de dinheiro, cada grupo efetuava a suas compras em diferentes supermercados (com recurso a folhetos de supermercado), no final das compras feitas cada grupo tinha que expor à turma se tinha conseguido efetuar a compra de todos os produtos da lista, se tinham dinheiro suficiente, se ainda recebia troco, entre outras situações.

Com este tipo de atividade além de desenvolvermos competências matemáticas, promovemos o trabalho em grupo, algo a que esta turma, como já foi referido não estava

habituada. Neste processo a comunicação matemática e o raciocínio matemático foram aptidões desenvolvidas nos alunos.

No âmbito do Estudo do Meio o Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto, refere que o professor do 1º Ciclo do Ensino Básico “envolve os alunos em atividades de índole experimental e de sistematização de conhecimentos da realidade natural, nomeadamente os relativos à natureza da matéria, ao sistema solar, a aspetos do meio físico, aos seres vivos e ao funcionamento, saúde e segurança do corpo humano”; seguindo esta linha de trabalho, procurámos desenvolver atividades experimentais, que promovessem discussões e curiosidade sobre o mundo que os rodeia.

Com o intuito de explorar a propagação do som, um dos temas da área de estudo do meio, realizamos atividades experimentais sobre o mesmo, tendo como questão problema: será que o som se propaga na água?

Este tipo de atividades desperta nas crianças uma curiosidade acrescida, pelo que é necessário uma boa planificação e conhecimentos científicos, afim de, responder às questões que podem surgir no decorrer do processo experimental. Neste sentido desenvolvemos um conjunto de experiências para que os alunos assim dessem resposta à questão problema.

As Expressões sendo fundamentais neste ciclo de ensino nem sempre são trabalhadas, pelo seu carácter lúdico estas facilitam a aprendizagem das crianças e o interesse pelas mesmas. Através das atividades lúdicas, a criança dentro e fora do ambiente escolar explora a sua criatividade, melhorando a sua conduta e autoestima no processo de alfabetização e de aprendizagem das demais atividades do dia-a-dia.

De um modo geral conseguimos, durante o período de estágio, desenvolver variadas atividades de Expressão Motora, Expressão e Educação Dramática, Plástica e Musical, havendo uma articulação com as outras áreas do conhecimento. Não sentimos grande dificuldade nessa articulação, uma vez que, os temas abordados permitiam desenvolver muitas atividades interligadas entre as diferentes áreas.

Relativamente à Expressão e Educação Dramática, foi uma área onde se desenvolveram atividades enriquecedoras e onde os alunos detiveram um papel ativo, elaborámos algumas dramatizações e teatros de fantoches, inicialmente dramatizados por nós e seguidamente pelas crianças.

Na Expressão e Educação Plástica, procurámos desenvolver atividades que promovessem a utilização de variados materiais, como recortes, colagem, pinturas com

tintas e desenho. Por exemplo, na elaboração do trabalho para o dia mãe, trabalhamos a dobragem na confecção das flores para decorar a caixa onde ia a prenda, que tinha sido moldada em barro, pintada com aguarelas e envernizada.

No que diz respeito à Expressão e Educação Físico-Motora, esta era trabalhada, principalmente ao final do dia, os jogos eram uma constante nesta atividade. Desta forma, o jogo pedagógico tem a intenção de exaltar aprendizagem significativa, de estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma capacidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma faculdade ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais ajudando-o a construir conexões.

A brincar a criança desenvolve aspetos que lhes serão muito úteis na vida adulta, se o seu desenvolvimento for saudável, quando adulta terá estabilidade emocional, saberá respeitar regras, será uma pessoa motivada nos seus objetivos, terá conhecimento sobre a personalidade das outras pessoas saberá ser tolerante às diferenças. Foi neste sentido que sempre procuramos promover a atividade físico motora.

2. Na Educação Pré-Escolar

Os estágios, em contexto de jardim-de-infância e o contato diário com as crianças possibilitaram uma troca de experiências e um crescimento a nível pessoal e profissional. No seu desenrolar pudemos ultrapassar os nossos medos e angústias com o apoio das crianças e de todos os adultos envolventes. Para nós foi uma mais valia passar o dia com as crianças ajudá-las e apoiá-las nos seus trabalhos, poder observar as suas evoluções e o seu crescimento. De acordo com as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (Ministério da Educação, 1997), o educador deve ter sempre presente as diferentes etapas de crescimento/ desenvolvimento das crianças, que ao longo do tempo vão sendo aprofundadas, e que intensificam o processo educativo de qualquer indivíduo. É desta forma que o educador elabora o seu trabalho, compreendendo o grupo com quem e para quem trabalha, observando e questionando todas as crianças que integram o grupo, sendo também importante perceber como funciona o meio familiar de cada um,

nesta fase é importante todo o tipo de informação, para que conjuntamente com os pais, o educador encontre o melhor método para trabalhar com a criança. Após a análise cuidadosa de todos os elementos do grupo o educador deve conseguir ver as necessidades de cada criança de forma individual para poder planejar situações de aprendizagem que se ajustem às necessidades de cada criança e do grupo.

Segundo as OCEPE (1997) é ao educador que cabe planejar situações de aprendizagem que sejam desafiadoras de modo a despertar e estimular o interesse das crianças para que cheguem a níveis de realização que não conseguem sozinhas, tendo em conta o grau de exigência das mesmas, uma vez que pode resultar em desencorajamento e diminuição da autoestima. Ser Educador é olhar em todas as direções e ajudar as crianças no seu desenvolvimento de forma a adquirirem competências necessárias para a vida. De acordo com Zabalza (1987, p. 51), falar em planificação é falar “de uma previsão relacionada com o processo a seguir que se concretizará numa estratégia de procedimento na qual se incluem os conteúdos ou tarefas a realizar, a sequência das atividades e alguma forma de avaliação ou conclusão do processo”. Tendo esta ideia como referência, as planificações serviram de base ao trabalho que se perspectivava desenvolver durante os dias de intervenção.

Nem todas as crianças têm o mesmo ritmo de aprendizagem e nem todas conseguem aprender da mesma maneira, isso foi evidente durante este período de estágio, há que adaptar estratégias para que todas consigam aprender e para que criem autonomia e responsabilidade de uma forma equilibrada. Por conseguinte, todas as planificações tinham objetivos pedagógicos intencionais que possibilitassem a superação por todos os intervenientes, mas com consciência de que podiam ser melhor planificadas e exploradas.

Dentro desta perspetiva as OCEPE (1997) mencionam “o processo de aprendizagem implica que as crianças compreendam a organização do espaço e como este pode ser utilizado e que participem nessa mesma organização e nas decisões de mudança, assim a criança terá condições de autonomia”.

Ao longo deste estágio deparamo-nos com situações que avaliamos ter dominado melhor que outras, considerando, no entanto, que apesar de alguns aspetos ou situações terem sido apropriados, estes devem ser trabalhados de forma a melhorar, pois um educador está em constante aprendizagem. Os aspetos que dominamos melhor, referem-se à interação com as crianças, em pequeno e grande grupo, conseguindo estabelecer

um diálogo e uma brincadeira com estas sobre o tema a ser tratado ou um jogo a executar. Penso que o que facilitou esta interação se deve ao fato de trabalhar numa escola do 1º Ciclo do Ensino Básico, tendo a calma e descontração necessárias para promover tranquilidade e ao mesmo tempo motivação nas crianças para as atividades a desenvolver. A motivação para a realização desta experiência prende-se com o fato de todo o trabalho em educação de infância ser um trabalho afetivo, relacional e emocional. A qualidade da vivência das emoções é determinante para a construção da personalidade e desenvolvimento pessoal e social.

Ser educador não é apenas delinear uma linha de ação, é ser criança e brincar tal como ela de faz de conta, o fato de me integrar no papel de uma personagem diferente, sempre que ia abordar um tema ou um jogo novo fez com que as crianças se sentissem mais motivadas e predispostas a realizarem as mesmas. De uma maneira geral sentia-me à vontade com as crianças tanto em grande grupo como em pequenos grupos.

Saliento que o grupo era bastante heterogéneo, tanto em comportamento como em aprendizagem, o que de início não foi fácil gerir todas estas diversidades, mas com o tempo e através da minha adaptação ao grupo de crianças e às suas características individuais consegui trabalhar e gerir todo o grupo. No decorrer do estágio apresentei algumas lacunas relacionadas com a gestão do tempo, o fato de em contexto pré-escolar existirem as rotinas no início não foi fácil gerir todas dentro do tempo estipulado. Outro fator que também influenciou a gestão do tempo, era o de as crianças terem um grande poder de argumentação, nem sempre era fácil controlar os diálogos matinais em grande grupo. Para superar tal situação tive de arranjar algumas estratégias, como os símbolos com recurso às mãos, ou seja, a mão aberta significava quem queria falar tinha que colocar o dedo no ar, mão fechada silêncio e calma. Com o decorrer do tempo as crianças entraram na “brincadeira”, obedecendo assim às regras, conseguindo explicar as tarefas que se iam desenvolver ou os conteúdos a apresentar. O período de acolhimento, tempo dedicado ao grande grupo é extremamente relevante, segundo Hohmann e Weikart (1997) “constrói nas crianças um sentido de comunidade” (p.5). A roda, a que assistimos nos Jardins de Infância, cumpre esse objetivo.

Ao longo do estágio e durante a nossa intervenção pude verificar que, quando é exposto um tema novo às crianças este tem de ser muito bem delineado e estruturado antecipadamente. É importante transmitir a infirmação de forma segura e ter confiança no que está a ser dito, pois assim é uma maneira de cativar as crianças prendendo a sua

atenção e concentração. O lúdico detém nesta faixa etária uma importância acrescida, uma vez que é através dele que a criança faz a sua aprendizagem.

O educador deve construir a sua própria prática profissional, partindo das necessidades do seu exercício pedagógico e da reflexão fundamentada, com recurso a uma constante investigação e à cooperação com os colegas de profissão. Como refere as OCEPE (ME,1997), “o educador deverá refletir sobre a sua ação, sobre as metodologias que utiliza e sobre a forma como as adapta às necessidades das crianças, sendo considerado o suporte desse processo”. A ação reflexiva é definida por Cardona (2006) como “um processo que implica mais do que a busca de soluções lógicas e racionais para os problemas. A reflexão implica intuição, emoção e paixão, não consistindo, portanto, num conjunto de técnicas que possam ser ensinadas” (p. 50).

Durante todo o nosso estágio, foi nossa preocupação compreender todos os processos que envolviam o contexto educativo. Por conseguinte, e de forma continua e intencional refletimos sobre a planificação, a ação, e a avaliação. Foi através da reflexão que pudemos reestruturar as nossas práticas educativas e adquirimos novos conhecimentos, a fim de darmos resposta às necessidades do grupo corrigindo as nossas falhas, desenvolvendo novas estratégias motivacionais.

Tal como no estágio anterior também neste trabalhamos sempre em grupo, pois só assim conseguiríamos alcançar os nossos objetivos. Em conjunto tentamos sempre desenvolver atividades de caráter lúdico e motivadoras, com o intuito de proporcionar às crianças momentos diferentes de aprendizagem, procurando sempre abordar os conteúdos de forma a que não se tornassem cansativos para as crianças, e não as desmotivar. Por essa razão, procuramos sempre elaborar materiais atrativos para as atividades de modo a torná-las mais dinâmicas e interessantes.

Todavia, é importante referir que apesar de do feedback positivo, quer por parte das crianças quer da educadora cooperante sentimos que podíamos ter feito melhor, o fato de ser trabalhadora estudante condicionou de certa forma o meu desempenho nas práticas. Outro fator que influenciou o nosso trabalho foi o de sermos apenas dois elementos, apesar de muito unidas e trabalharmos sempre em consonância e harmonia o trabalho era a dobrar. A união e harmonia que existia no grupo foi transmitida para as crianças sentindo elas mesmas, confiança no nosso trabalho.

Relativamente aos materiais e à preparação das atividades procurámos sempre interligá-las com as temáticas que íamos abordar, tendo em linha de conta os objetivos e

as competências que queríamos que as crianças alcançassem. O tema da sala 2 “O Mundo é a nossa Casa” permitiu-nos elaborar atividades bastante dinâmicas e repletas de aprendizagens, cativando e motivando sempre as crianças para as mesmas. Todos os trabalhos elaborados pelas crianças eram expostos na sala de aula ou na porta de entrada para que desta forma os pais também pudessem ver os seus trabalhos.

É importante que no dia-a-dia das crianças seja transmitido um ambiente de bem-estar e de segurança que estimule a confiança, a autoestima, a autonomia, a capacidade de iniciativa, o conhecimento de si próprio, dos outros e do ambiente que as rodeia e o desejo de participação social. Foi neste sentido que procurámos sempre trabalhar.

Para colocar em prática tudo isto realizam-se atividades que vão ao encontro das orientações curriculares, que proporcionam experiências diferenciadas para alargar o universo sociocultural, nomeadamente através do reconhecimento das diferenças; que incentivam o trabalho em equipa e individualmente; que promovam o conhecimento e o desenvolvimento da língua materna e pela leitura, através do contacto com livros e filmes; que fomentem o desenvolvimento de competências de literacia nos diversos domínios; e que promovam a utilização de novas tecnologias.

Nesta instituição dão muita importância à relação da família com a escola, o que é muito benéfico, tende-se a proporcionar um clima de confiança e de diálogo que fomente a colaboração das famílias no jardim-de-infância, neste sentido também nós procuramos promover o trabalho em conjunto com a família. Como refere o Decreto-Lei 5/97 de 10 de fevereiro “A educação pré-escolar é a primeira etapa da educação básica no processo de educação ao longo da vida, sendo complementar da ação educativa da família, com a qual deve estabelecer estreita cooperação, favorecendo a formação e o desenvolvimento equilibrado da criança, tendo em vista a sua plena inserção na sociedade como ser autónomo, livre e solidário”.

Durante este percurso procurámos sempre desenvolver um trabalho preciso e coerente com as crianças com o intuito de lhes proporcionar momentos de aprendizagem e de lazer, que através do brincar e de exercícios de exploração sobre os vários temas pudessem adquirir vários conhecimentos. Procuramos desenvolver atividades adequadas a cada faixa etária, tendo em conta as dificuldades de cada um, assim para as crianças de 3 e 4 anos as atividades possuíam um grau de dificuldade menor. Seguindo, a linha de trabalho da educadora cooperante, o nosso trabalho era desenvolvido no “faz de conta”, uma vez que o grupo tinha um enorme gosto pela dramatização e pela atividade motora.

Neste sentido, desenvolvemos muitas atividades dentro desses domínios, mas sempre tendo em atenção os conteúdos a abordar, recorrendo a atividades que potenciassem mais o envolvimento das crianças. Deste modo, no decorrer da nossa prática, quer em grupo quer individualmente, procurámos sempre prestar atenção no desenvolvimento das crianças. Com recurso à observação constante, podemos ver evoluir as nossas crianças, emocionalmente, em autonomia e a desenvolver competências intelectuais e motoras.

No que respeita à Expressão Motora (Educação Física nas OCEPE, 2016), procurámos sempre desenvolver atividades de índole motor de forma diversificada; jogos, brincadeiras livres, dança, para lhes proporcionarmos outras experiências, dentro do papel formativo que esta comporta. As estratégias utilizadas através do jogo contribuem para o desenvolvimento harmonioso de todas as potencialidades das crianças bem como para a sua estabilidade e segurança afetiva. Sempre que realizávamos um jogo sentíamos as crianças mais seguras de si e mais empenhadas, mesmo as crianças que em circunstâncias ditas normais não falavam nem interagiam com os colegas. Neste contexto, as atividades desenvolvidas com o jogo tinham a intencionalidade educativa e não meramente a função de entretenimento ou ocupação de tempo. A atividade lúdica que existe no jogo assume uma importância crucial na educação pré-escolar, visto que é através do lúdico que a criança faz as suas descobertas.

Foi nossa intenção explorar a riqueza das potencialidades lúdicas do jogo para desenvolver capacidades nas crianças.

Neste sentido, todas as semanas dentro dos conteúdos a trabalhar desenvolvíamos uma atividade motora. De acordo com o Decreto-Lei, o Educador deve promover “de forma integrada, diferentes tipos de expressão (...) inserindo-os nas várias experiências de aprendizagem curricular” (Decreto-Lei 241/2001, de 30 de agosto).

Exemplificando este aspeto, a Expressão Motora foi várias vezes trabalhada em simultâneo com a Expressão Musical, porque as crianças solicitavam frequentemente a realização de jogos e estes eram realizados com os instrumentos musicais e ao som de várias músicas. Proporcionaram-se, assim, ocasiões de exercício da motricidade global e fina. Seguindo um dos temas propostos pela educadora cooperante “a evolução das casas” e como as pessoas viviam nas diferentes épocas, depois de todo um trabalho expositivo com recurso às TIC, realizamos uma visita virtual ao palácio da rainha. Como o tema central era a época medieval tivemos o cuidado de explorar este tema de forma a proporcionar às crianças um conjunto de atividades enriquecedoras dos factos. Como na

época medieval havia os cavaleiros e as donzelas, dividimos o grupo em dois, de um lado as meninas de outro lado os meninos. Esta divisão foi feita de acordo com o trabalho a realizar por cada grupo, as meninas iriam confeccionar os vestidos para o baile e adornos, e os meninos os seus fatos de cavaleiros e as suas espadas. Mais tarde foram ao baile da rainha que tinha sido previamente ensaiado, sem nunca esquecer a atividade livre e espontânea da criança.

A área de Expressão Dramática era onde as crianças interpretavam diferentes personagens e era trabalhada livremente aquando da atividade livre em que a criança, em interação com os outros nas atividades do jogo simbólico, ia criando situações do quotidiano, ou seja, situações imaginárias, utilizando diversos materiais e atribuindo-lhes vários significados.

Ao nível do domínio da Matemática, esta mereceu igualmente a nossa atenção uma vez que é uma área que influencia fortemente a estruturação do pensamento e, consequentemente, a tomada de decisões ao longo da vida, o que nos leva a pensar que deve estar presente nos primeiros anos de escolaridade de uma criança. Por esta razão, a Matemática foi explorada em algumas intervenções. Em grande grupo, na roda durante a canção dos bons dias trabalhávamos sempre a matemática. O chefe do dia dizia um número que depois trabalhávamos fazendo conjuntos, em exemplo a criança dizia o número cinco, desta forma ele tinha que formar conjuntos de cinco elementos e contar quantos conjuntos obtinha. Como na sala existia muito material didático, nomeadamente os blocos lógicos, estes eram muitas vezes utilizados para que as crianças contactassem e manipulassem o material. Foi sempre nossa preocupação que as crianças tivessem contacto com jogos, números, formas geométricas, entre outros apresentados pelo grupo de estágio, pois é crucial proporcionar este contacto com situações diversas.

Sendo as TIC uma área transversal a toda a educação básica e pré-escolar e que, dada a sua importância atual é uma vantagem ser iniciada nos primeiros anos. Neste sentido, foram, também, aspetos integrantes da prática desenvolvida quer pelos elementos do grupo de estágio, quer pelo grupo de crianças. O contacto com as TIC proporcionado pelo grupo de estágio prendeu-se com a apresentação de vídeos, apresentações de diapositivos de trabalhos das crianças e material auxiliar da prática.

No âmbito da relação e da ação educativa, considera-se ter-se assumido uma atitude integrante junto das crianças e possibilitando a integração destas entre o seu grupo. Este aspeto assumiu relevância nos momentos, intencionalmente criados, de

organização de grupo, em que as crianças desenvolveram atividades em grande grupo, pequeno grupo, em pares e individual.

Com a educadora de infância cooperante, refletíamos, diariamente, acerca das nossas práticas. Estas reflexões eram muito gratificantes, na medida em que a prática reflexiva leva os educadores de infância/estagiária a entender a sua teoria de ação, isto é, as regras e as estratégias que utiliza. De facto, esta prática diária era fundamental, tanto para o nosso desenvolvimento profissional como educadores de infância, de modo a que desempenhássemos melhor a nossa função, como para percebermos as nossas falhas e assim elaborarmos melhor os planos de aula seguintes.

Por tudo o que foi dito anteriormente, houve sempre intencionalidade educativa ao longo do processo reflexivo de observação, planeamento, ação e avaliação desenvolvida, de forma a adequar a prática às necessidades das crianças, proporcionando, assim, ao grupo ocasiões de bem-estar e de segurança individual e coletiva.

Todo o trabalho desenvolvido no âmbito do estágio foi fundamental para o processo de formação/aprendizagem. Destacam-se todos os momentos de intervenção, que foram fulcrais, pois permitiram identificar as possibilidades e limitações enquanto futura educadora de infância

PARTE II - TRABALHO DE INVESTIGAÇÃO

CAPÍTULO I- Fundamentos Teóricos

Introdução

O objetivo deste capítulo é realizar uma revisão da literatura sobre os temas relacionados com as variáveis em estudo pois é conveniente, num primeiro momento, conhecer e tentar aclarar uma série de conceitos que integram o presente trabalho procurando, deste modo, enquadrá-lo em investigações já realizadas no mesmo âmbito.

Será feita uma abordagem com algumas considerações teóricas e conclusões resultantes da análise de estudos já elaborados. Serão abordados conceitos como: o lúdico, o recreio, o jogo e o brincar e o brinquedo como veículo de crescimento, possibilitando a exploração do mundo.

Também aqui serão feitas referências não só aos aspetos conceptuais, mas igualmente a algumas conclusões de estudos feitos no âmbito nacional e internacional.

O capítulo respeitante à metodologia caracterizará o grupo estudado e identificará os procedimentos empregues na realização do trabalho, onde serão também analisadas e interpretadas as entrevistas realizadas, que nos vai servir como suporte fundamental para retirarmos as principais conclusões do estudo.

1. Enunciado e Justificação do Problema

O lúdico está presente em muitas das vivências das crianças, é a partir das experiências do quotidiano que a criança, mesmo antes de entrar para a escola, estabelece relações, promove aprendizagens e age livremente para a sua autossatisfação.

A escola deve ser um espaço onde se proporciona o desenvolvimento do aluno nos seus diferenciados aspetos, muito para além de ser um local de mera transmissão de conhecimentos, deve principalmente, promover aprendizagens, proporcionando-lhes também, momentos de fruição, de criação e de autonomia, criando assim, um espaço de

educação em sentido amplo (Hernandez,1998). Na perspectiva do autor a escola “é geradora de cultura e não só de conteúdos” (p.150). A escola não é um espaço onde apenas ocorre transmissão de conhecimentos, mas também um espaço onde se potencializa transmissão de diferentes valores, possibilitando relações sociais e vivência de novas experiências.

Segundo Brenelli (1996), a utilização do lúdico na aprendizagem da criança remota ao tempo dos gregos e romanos e, de acordo com os novos ideais de ensino, o jogo deve ser utilizado para facilitar as tarefas escolares.

Sendo a escola, local onde as crianças passam longos períodos da sua vida, é um local privilegiado para a aprendizagem assente em práticas lúdicas, principalmente quando as crianças estão envolvidas nas atividades de recreio. Esta aprendizagem tem por suporte o meio cultural envolvente, que fornece referenciais que poderão ser restritivos ou encorajadores dessas ações. Daí a necessidade de observar e estudar o comportamento do aluno no recreio, para perceber melhor as suas ações e tentar resolver os problemas que se levantem e também para conhecer melhor as crianças (Kelly, 1994).

As crianças, sendo por natureza ativas necessitam de espaço e de tempo para um período atividades alternativas e complementares das atividades letivas, ou seja, espaço de mudança para por em exercício (prática) toda a sua atividade física estabelecer relações com os colegas, promover convivência e o desenvolvimento de competências relacionados com os jogos e as brincadeiras, muitas das atividades da criança na escola reduzem esta possibilidade de experiências porque são realizadas quase sempre no espaço interior sala de aula, ou nos corredores das escolas. No espaço de recreio as relações entre pares são livres e espontâneas, experienciando aprendizagens lúdicas. Para se organizar o espaço de recreio, há que ter em conta as suas características físicas, técnicas e intencionalidades educativas. O espaço de recreio é, assim, um local que pode proporcionar momentos educativos intencionais, planeados ou criados pelas crianças (Eira, 2014).

2.O Lúdico

O lúdico tem a sua origem na palavra latina *latus* que quer dizer jogo. “A cultura lúdica é um conjunto de atitudes que permite tornar o jogo possível, produzindo uma realidade diferente do quotidiano” (Brougère,1998, p.21). Segundo Feijó (1992), o lúdico extrapola o conceito de jogo tornando-se uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana.

“O lúdico pressupõe, a valorização estética e a apropriação expressiva do processo vivido, e não apenas do produto alcançado” (Gomes, 2003, p.6). Apresenta, assim, valores específicos para todas as fases da vida, é muito educativo no sentido em que constitui a força estimuladora da nossa curiosidade sobre o mundo. A ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão, mas também como elemento facilitador da aprendizagem, do desenvolvimento pessoal, social, cultural e promotora de uma boa saúde mental das crianças. Segundo Santos (1997, p.12), “a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como diversão”. O desenvolvimento do aspeto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento.

É através das atividades lúdicas, que a criança dentro e fora do ambiente escolar explora a sua criatividade, melhorando a sua conduta e autoestima no processo de alfabetização e de aprendizagem das demais atividades do dia-a-dia.

Segundo Piaget (1984, citado por Wadsworth, 1984, p. 44),

“O jogo lúdico é formado por um conjunto linguístico que funciona dentro de um contexto social; possui um sistema de regras e constitui-se de um objeto simbólico que designa também um fenómeno. Portanto, permite ao educando a identificação de um sistema de regras que permite uma estrutura sequencial que especifica a sua moralidade”.

Friedman (1996, p.41) considera que:

“Os jogos lúdicos permitem uma situação educativa cooperativa de interação, ou seja, quando alguém está a jogar está a executar regras do jogo e ao mesmo tempo, a desenvolver ações de cooperação e interação que estimulam a convivência em grupo”.

Assim, os jogos lúdicos assentam em bases pedagógicas, com uma evidente influência do ambiente envolvente, permitindo, a interação do lúdico com o pedagógico de forma prazerosa. Nesta perspetiva, a escola deve assumir a ludicidade, criando, assim, espaço para aprendizagens significativas e contextualizadas, despertando as relações afetivas, e a descoberta do novo. A escola precisa ser um espaço lúdico munido dos mais variados meios para efetivar a aprendizagem, aproveitando todos os seus espaços, não só a sala de aula, como espaço organizado para a aprendizagem, como também nos espaços de autoformação das crianças.

Nesta perspetiva, Libâneo (2011, p.27) refere:

[...] “Há hoje um reconhecimento de que a educação acontece em muitos lugares, por meio de várias agências. Além da família, a educação ocorre nos meios de comunicação, nas empresas, nos clubes, nas academias de ginástica, nos sindicatos, na rua. As próprias cidades vão-se transformando em agências educativas por meio de iniciativas de participação da população na gestão de programas culturais, de organização dos espaços e equipamentos públicos.”

Assim, todas as atividades lúdicas possibilitam um conjunto de mais-valias em diversas dimensões de desenvolvimento: cognitivo, psicomotor, social e afetivo.

Com o brincar, a criança inventa, descobre, experimenta e desenvolve a criatividade e a linguagem bem como o pensamento e a atenção, Piaget (1976) refere que a atividade lúdica é o berço obrigatório das atividades intelectuais da criança. Essas atividades não são apenas uma forma de entretenimento, ou passatempo para eles, são uma forma de prazer, vida intensa e de aprendizagens.

Olivier (2003) refere que o lúdico tem como objetivo a vivência prazerosa, é realizado sem motivo aparente, é espontâneo e privilegia a criatividade devido à sua ligação com o prazer, não tem regras pré-estabelecidas e o seu local de manifestação é o lazer. Para Silva (2007) lazer é definido como “qualquer atividade em que existe uma concentração espontânea de energias com finalidade de obter prazer na qual os indivíduos participam com envolvimento profundo e não por obrigação”. Sendo assim, a

relação do lúdico com o lazer é estabelecida porque ambos defendem como sendo uma atitude voluntária.

Falar de lazer impõe-se abordar a forma evolutiva como este acompanhou as mudanças sociais ao longo dos séculos, uma vez que este nem sempre existiu, implica mesmo que de forma indireta, uma referência às formas de organização social: espaço e tempo.

A sociedade greco-romana pode ser designada como a “mãe” do tempo livre e do lazer. Nessa época, o ócio era o termo mais utilizado para definir o não trabalho, embora não muito recorrente também fosse utilizado o termo lazer. Os gregos foram os pioneiros ao constituir uma designação de vida social chamada *scholé*, que fazia referência a uma forma de organização da sociedade na qual os homens deveriam trabalhar pouco e utilizar seu tempo livre para se distrair da forma mais nobre possível (Camargo, 2001).

A Grécia era uma sociedade escravagista, o trabalho não era considerado uma atividade importante e válida, indispensável ao desenvolvimento humano. Os cidadãos gregos não trabalhavam, o trabalho estava destinado apenas aos escravos. Assim, os cidadãos gregos tinham muito tempo, tempo esse que se dedicavam a pensar, ao ócio, “para os gregos, os tesouros do espírito eram frutos do ócio (...) e para o homem livre todo o tempo durante o qual não lhe era exigida qualquer prestação de serviços ao Estado, à guerra ou ao ritual era tempo livre, de modo que dispunha mesmo de bastante lazer” (Huizinga, 2000, p. 108).

Sendo-lhe atribuído um valor muito superior ao do trabalho este era utilizado de forma indiscriminada. Segundo Dumazedier (2001, p.27) o ócio não era “nem um complemento, nem uma compensação, mas um substituto do trabalho.” A sua afirmação fundamenta-se em compreender o lazer como um tempo de libertação do trabalho e, por conseguinte, o primeiro não deveria suprimir o segundo, mas sim pressupô-lo, salientando que é basicamente um tempo “social”, favorável à criação de novas relações sociais e de novos valores. De acordo com Dumazedier (1971;1974) o lazer é entendido como:

“Um conjunto de ocupações às quais o indivíduo se pode entregar de livre vontade, quer seja para repousar, quer seja para se divertir, recrear e entreter ou, ainda para desenvolver a sua informação ou formação desinteressada, a sua participação social voluntária ou a sua capacidade de criar livremente após se libertar das obrigações profissionais, familiares e sociais” (p. 34).

Dumazedier (1979) define algumas características e funções para o lazer, define o lazer como um fenômeno de caráter libertador, desinteressado, hedonístico e pessoal; atribui ao lazer a função de desenvolvimento, entendido pelo autor como uma forma de aprendizagem voluntária que contribui para o surgimento de condutas inovadoras e criadoras.

Ainda nesta linha de pensamento Dumazedier & Israel (1974) consideram três funções essenciais do lazer: função de repouso (o repouso liberta do cansaço; as obrigações quotidianas e de trabalho aumentam a necessidade de repouso, de lazer); função de divertimento (liberta o tédio; é uma procura de diversão, de fuga para um mundo diferente, por vezes oposto ao mundo de todos os dias); função de desenvolvimento da personalidade (possibilita uma participação social mais ampla e mais livre; permite novas oportunidades de integração nas atividades recreativas, culturais e sociais).

Autores mais contemporâneos têm também investigado sobre a temática lazer com o intuito de propor conceitos mais atuais para o tema. Marcellino (1990, p.31) define que o lazer deve ser entendido como cultura, compreendida no seu sentido mais amplo, vivenciada no tempo disponível. O autor supracitado enfatiza ainda o caráter desinteressado dessa vivência onde não se procura outra recompensa além da satisfação provocada pela própria situação. Para além do conceito, Marcellino (1990) alerta para o não entendimento do lazer de maneira isolada, sem relação com as outras esferas da vida social. Em concordância com a noção de lazer enquanto expressão da cultura em relação com outras esferas da vida, Gomes (2004) avalia o lazer como: uma dimensão da cultura constituída pela vivência lúdica de manifestações culturais no tempo/espço conquistado pelo sujeito ou grupo social, estabelecendo relações dialéticas com as necessidades, os deveres e as obrigações, especialmente com o trabalho produtivo.

Nesta perspectiva, Gómez (1998) refere que só poderemos compreender este conceito sob as seguintes perspectivas: (i) a primeira contempla o lazer e o tempo livre como uma dimensão básica da vida quotidiana das pessoas, tendo em consideração os hábitos e os comportamentos socioculturais de uma comunidade; (ii) a segunda considera o lazer como um fator de desenvolvimento integral do ser humano, promovendo experiências com finalidades formativas e também terapêuticas; (iii) a terceira situa esta análise, no campo dos problemas sociais, como algo que deve ser garantido, pelas

políticas educativas, com o fim de evitar a passividade e a alienação das pessoas, e por vezes evitar condutas antissociais.

“Os tempos livres, as atividades lúdicas e de lazer são, para os jovens de qualquer classe social, extremamente importantes” (Detry & Cardoso, 1995, p. 63).

Olivier (1976) salienta a importância do lazer na criança, referindo que “«lazer» rima com «prazer», e a supressão do prazer é uma forma de mortificação do próximo, privar a criança de lazes, total e completamente, ela pode ficar gravemente traumatizada.”

Edginton *et al.* (2002, p.148) consideram que nunca houve melhor tempo para ser crianças como agora, pois as crianças têm oportunidades, direitos e uma posição como nunca tiveram na comunidade. Em contrapartida, ser-se criança atualmente, pode trazer mais pressões e decisões que nunca. O facto de os pais trabalharem e o acesso a maior variedade de informação através dos mass-media e da internet, obrigam muitas das crianças a amadurecem mais rapidamente. Segundo Eira (2013) os meios de comunicação social, em particular a televisão, na sua função de lazer, de formação e de informação desempenham hoje um papel determinante no processo psicossocial de formação dos indivíduos. A televisão com todos os perigos que lhe estão inerentes é a principal companhia da maioria das crianças, sendo que muitas delas são frágeis colocadas em situações de vulnerabilidade, influenciando a sua personalidade e o seu comportamento.

Nesta perspetiva Eira (2013) salienta que os potenciais efeitos negativos da exposição televisiva são preocupantes não apenas pelo conteúdo em violência, não só física, mas também psicológica e social, mas também por substituir outras atividades importantes para a saúde, nomeadamente a prática de exercício físico, da leitura e de outras que estimulam a criatividade e a sociabilidade. O grande perigo da televisão, segundo Brazelton & Greenspan (2009) está na ausência de interação. Em contrapartida Pereira (2000) atende que a televisão é, para as crianças, uma contadora de histórias, apelando à fantasia e imaginação, mostrando acontecimentos, pessoas, lugares a que de outro modo dificilmente teriam acesso.

É de todo relevante proporcionar à criança oportunidades de vida que lhes permita proceder à exploração de si, dos outros e dos contextos em que se incluem, para progressivamente procederem à descentração de si, de tal forma que estejam aptos de se situarem como indivíduos singulares no meio dos outros. “Poder-se-á dizer que o lazer é

um meio que permite fomentar o desenvolvimento da criança e dos sujeitos em geral” (Pereira, 1993, p.52).

O lazer é de extrema importância para a criança, uma vez que estimula o seu desenvolvimento físico e emocional. O brincar, em todos os aspectos, contribui para o desenvolvimento integral das crianças, tornando-as felizes e alegres, sensações que as acompanham durante todas as etapas da vida. Através da atividade lúdica desenvolvem a criatividade o que lhes permite resolver os seus problemas, exploram o mundo físico, preparando-se para no futuro serem profissionais competentes, responsáveis, sociáveis e tolerantes. Brincar, assim como as oportunidades de lazer, têm um papel fundamental no desenvolvimento saudável da criança.

A brincadeira está relacionada com a vida e desta forma está relacionada com o desenvolvimento humano, principalmente no período da infância. No caso do desenvolvimento infantil (psicológico, físico, social e cognitivo) o seu alicerce está no brincar como a sua principal forma de expressão (Marcellino, 1989). Sempre houve a utilização de jogos e brincadeiras na escola, principalmente na educação infantil, para que a criança se desenvolva e aprenda, é através da atividade lúdica que ocorre a integração entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento educacional.

A ludicidade, tão importante para a saúde mental do ser humano é um espaço que merece atenção dos pais e educadores, pois é o espaço para expressão mais genuína do ser, é o espaço e o direito de toda a criança para o exercício da relação afetiva com o mundo, com as pessoas e com os objetos.

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções, faz estimativas compatíveis com o crescimento físico e desenvolvimento cognitivo e vai-se socializando. A convivência de forma lúdica e prazerosa proporcionará à criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, fundamentais para a sua aprendizagem, bem como relacioná-la às demais produções culturais e simbólicas mediante comportamentos metodológicos compatíveis a essa prática.

2.1. A Atividade Lúdica

A importância do lúdico para o desenvolvimento e aprendizagem tem sido objeto de investigação, pois insere a criança no mundo da fantasia e da brincadeira, onde o lúdico dá uma essência de divertimento fundamental para a aprendizagem. Na perspectiva de Libaneo (1994), desde que nascemos, qualquer atividade humana leva-nos a uma espécie de aprendizagem, logo, pode-se entender que o jogo é uma delas e a partir dessa concepção, podemos interligar o ato de jogar à aprendizagem; como refere Fernandez (2000)

“O jogo é uma forma inata de aprender, é a capacidade que temos de ir experimentando e nos apropriando daquilo que nos rodeia e fazê-lo de forma prazerosa; a aprendizagem verdadeira é sempre um jogo em que entram, como em todo o jogo, a motivação, o desejo, o desafio, o descobrimento, a criatividade, os truques, o prazer de chegar ao final e de se superar” (p.8)

Na mesma perspectiva Condessa (2009) defende que:

“O jogo pode ter uma utilização pedagógica com uma linguagem universal e um poder robusto de significação nas estratégias de ensino-aprendizagem. A existência de ambientes lúdicos em situações de aprendizagem escolar permite que as crianças obtenham mais facilidade em assimilar conceitos e linguagens progressivamente mais abstratos. Os estudos de investigação têm demonstrado que as crianças que foram estimuladas a partir de contextos lúdicos obtêm maior sucesso e adaptação escolar de acordo com os objetivos pedagógicos perseguidos” (p.11)

A autora refere que para além de ser um meio atrativo para os alunos as atividades e materiais lúdicos são um auxílio fundamental para os ajudar a pensar:

“(…) em contextos educativos, as aprendizagens escolares devem fazer apelo a modelos não lineares de apreensão do conhecimento. As crianças devem aprender a pensar e saber interrogar-se sobre os fenómenos da vida humana e do funcionamento da natureza. Trata-se de implementar situações interessantes em todas as áreas da

aprendizagem (logico-matemáticas, linguísticas, motoras, artísticas, etc.), no sentido de aprender a aprender a maneira como pensa.” (2009, p.12)

Santos e Cruz (2002) defendem que a educação lúdica deve possibilitar ao professor uma visão clara sobre a importância da brincadeira para a vida da criança, do jovem e do adulto. Através do lúdico, o professor consegue interagir com o aluno de modo divertido e conseguirá melhores resultados de aprendizagem. “O desenvolvimento do aspecto lúdico facilita a aprendizagem, o desenvolvimento pessoal, social e cultural, colabora para uma boa saúde mental, prepara para um estado interior fértil, facilita os processos de socialização, comunicação, expressão e construção do conhecimento” (Santos & Cruz 2002, p.12-14).

Libâneo (1994), defende que durante as diferentes etapas que passamos na vida estamos sempre aptos a interiorizar novos conhecimentos (campo de interesse da psicologia cognitiva), portanto, estamos sempre a aprender.

Para o psicanalista inglês Winnicott (1975) a criança que não brinca, será um adulto não participativo e não criativo culturalmente. Segundo o autor “As atividades lúdicas são um impulso natural da criança, e neste sentido, satisfazem uma necessidade interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica; o lúdico apresenta dois elementos que o caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ele é considerado prazeroso, devido à sua capacidade de absorver o indivíduo de uma forma intensa e total, criando um clima de entusiasmo”. Conforme Winnicott (1975, p. 80) “é no brincar que o indivíduo, criança ou adulto, pode ser criativo e utilizar a sua personalidade integral, e é sendo criativo que o indivíduo descobre o seu eu”. Para Winnicott, o ato de brincar é de extrema importância, pois é com base nisso que se constrói a totalidade da existência, sendo assim permite que a criança ou o adulto desfrutem da sua liberdade de criação.

Feijó (1992, p.2), afirma que “o lúdico é uma necessidade básica da personalidade, do corpo e da mente, fazendo parte das atividades essenciais da dinâmica humana caracterizada por ser espontânea, funcional e satisfatória”.

Segundo Murcia (2005), as crianças irão usar sempre o jogo para passar o tempo ou para a sua diversão, utilizando-o também como meio para dissipar o seu excesso de energia. Jogar é o meio ideal para uma aprendizagem social positiva, pois é natural, ativo e muito motivador para a maior parte das crianças.

“As brincadeiras envolvem de modo constante as pessoas nos processos de ação, reação, sensação e experimentação” (Murcia, 2005, p. 46).

A atividade lúdica do jogo desempenha um papel fundamental na aprendizagem. Mas, não é o único componente do jogo, existem outras funções para o mesmo, como a competição e a pura ociosidade, contudo. Para Giacometti (2005), o brincar e o jogar podem ter o mesmo significado para as crianças, pois para elas, essas duas palavras têm o mesmo significado, assim algumas dizem brincar e outras dizem jogar. Para a autora, seja qual for a época, cultura ou classe social, os jogos e as brincadeiras fazem parte da vida da criança, pois elas vivem num mundo de fantasia, de encantamento, de alegria, de sonhos, onde realidade e faz de conta se confundem. O jogo está na gênese do pensamento, da descoberta de si mesmo, da possibilidade de experimentar, de criar e de transformar o mundo, onde se apresenta justamente o lúdico (Huizinga, 2008).

Desta forma, possibilita à criança a relação com o mundo externo, sendo importante na formação da sua personalidade. Através da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, faz estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e desenvolvimento, mas acima de tudo vai sociabilizando com os restantes elementos do grupo em que está inserida.

Nas interações que estabelecem desde muito cedo com as pessoas que lhes são próximas e com o meio que as circundam, as crianças revelam o seu esforço para compreender o mundo em que vivem, as relações contraditórias que presenciam e por meio das brincadeiras explicitam as condições de vida a que estão submetidas e os seus anseios e desejos. No processo de construção do conhecimento, as crianças utilizam as mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem ideias e hipóteses originais sobre aquilo que procuram desvendar.

Nessa perspectiva, a criança constrói o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. Segundo Vygotsky (1989, p.112) “o conhecimento não se constitui em cópia de realidade, mas sim fruto de um intenso trabalho de criação, significação e resinificação”.

Compreender, conhecer e reconhecer o jeito particular das crianças serem e estarem no mundo é função da escola e dos seus profissionais.

2.2.A Importância do Lúdico na Aprendizagem

O lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade (Marcelino, 1997).

A convivência de forma lúdica e prazerosa com a aprendizagem proporcionará à criança estabelecer relações cognitivas às experiências vivenciadas, bem como relacioná-la com as demais produções culturais e simbólicas conforme processos metodológicos compatíveis a essa prática. O jogo pedagógico tem a intenção de exaltar aprendizagem significativa, de estimular a construção de novo conhecimento e principalmente despertar o desenvolvimento de uma capacidade operatória, ou seja, o desenvolvimento de uma faculdade ou capacidade cognitiva e apreciativa específica que possibilita a compreensão e a intervenção do indivíduo nos fenômenos sociais e culturais ajudando-o a construir conexões (Piaget, 1967; Macedo, 2002).

Segundo Piaget (1967, p.25) “O jogo não pode ser visto apenas como um divertimento ou uma brincadeira para consumir energia, pois ele favorece o desenvolvimento físico, cognitivo, afetivo e moral”. Através do jogo processa-se a construção do conhecimento, principalmente nos períodos sensório-motor e pré-operatório. Agindo sobre os objetos, as crianças desde pequenas, estruturam o seu espaço e o seu tempo, desenvolvendo a noção de casualidade, chegando a representação, à lógica. Através do jogo as crianças ficam mais motivadas para usar a inteligência, pois querem jogar bem, esforçam-se para superar obstáculos tanto cognitivo a como emocionais (Piaget, 1967).

A brincar a criança desenvolve aspectos que lhes serão muito úteis na vida adulta, se o seu desenvolvimento for saudável, quando adulta terá estabilidade emocional, saberá respeitar regras, será uma pessoa motivada nos seus objetivos, terá conhecimento sobre a personalidade das outras pessoas saberá ser tolerante às diferenças.

A criança deve brincar com gosto, deve envolver-se por vontade própria e deve ser respeitada a sua vontade no brincar, pois sendo impostos jogos e brincadeiras, o jogo e ou a brincadeira pode tornar-se algo reprovável pela criança. Quando ela se envolve na sua atividade lúdica, organiza todo o seu ser em função da sua ação. O interesse instiga à ação, reúnem-se potencialidades num exercício mágico e prazeroso. E quanto mais a

criança se envolver mais exercitará a sua capacidade de concentrar a atenção, de descobrir, de criar e especialmente, de permanecer em atividade. Permeando tudo isto está a aprendizagem do fazer pelo sentir e não para obter um determinado resultado, para possuir alguma coisa (Cunha, 2009).

Desta forma o adulto pode e deve criar situações para que as crianças desenvolvam o seu potencial, mas não deve interferir no processo, pois as crianças precisam construir o seu próprio conhecimento, superar os seus desafios. A brincar a criança controla as suas capacidades, experimenta potencialidades, supera os seus medos, vai-se desenvolvendo espontaneamente.

2.3 O Espaço Físico para a Ludicidade

O recreio é um lugar privilegiado que possibilita às crianças explorar, recriar o espaço e os materiais que se encontram disponíveis no mesmo, mas também permite um maior envolvimento em atividades lúdicas vigorosas e barulhentas (Arribas, 2004). Este é um espaço que permite, realizar uma infinidade de atividades ricas, dinâmicas, sociáveis já que elas são livres para correr, saltar entre tantas outras atividades lúdicas que contribuem para o desenvolvimento integral da criança.

De acordo com Jaume (2004, citado por Arribas 2004), o espaço recreio é um ambiente diferente do contexto da sala de aula, onde as crianças encontram novas experiências. Este espaço proporciona vários processos de socialização e de cooperação oferecendo também a oportunidade de se relacionarem com outras crianças e com outros adultos. As crianças têm ainda a possibilidade de utilizar nas suas brincadeiras livres, materiais e objetos e de estar em contacto direto com elementos da natureza. É ainda de salientar que é um espaço onde a criança vai de uma forma progressiva adquirir habilidades motoras e onde se pode deslocar livremente.

Neste sentido, importa salientar que o espaço de recreio deve estar provido de inúmeros materiais e recursos naturais, para que as crianças possam explorar, possam brincar, imaginar, e serem criativas. Os espaços de recreio orientam, assim, para o desenvolvimento, aprendizagem motora e a melhorias nos níveis da atividade física das crianças (Marques, Neto & Pereira, 2001).

O espaço de recreio não é só importante para as crianças. O espaço de recreio também é muito importante para os adultos que os acompanham, uma vez que este lhes permite focalizar a sua atenção nas crianças para compreender e apoiar as suas iniciativas, para participarem nas brincadeiras naturais, para ser um mediador entre as crianças, intervindo quando acha que é pertinente, proporcionando a oportunidade de falar com as crianças de forma natural, como também lhes permite observar a natureza da criança e as interações que a mesma realiza com as restantes crianças.

Para Neto (1985) o recreio é importantíssimo pois é o único momento do dia ou o único local onde a criança tem oportunidade para fazer amigos e explorar o tempo livre. O espaço mais valioso da escola, mas contrariamente o mais pobre e maltratado, uma vez que é o último lugar onde se investe. Assim, este espaço deve ser estimulante, agradável, possuidor de materiais e de supervisão de um adulto professor ou assistente operacional. Muitos são ainda os professores que não valorizam o espaço recreio como importante para o crescimento integral do aluno. O espaço de recreio não é só importante para as crianças. O recreio escolar ainda é visto por muitos como um espaço não produtivo. Esta visão dos recreios parece ser desadequada, devendo por isso serem vistos como um espaço de qualidade para o desenvolvimento, quer físico, quer ambiental da criança.

3.O Recreio

Recreio é entendido na língua portuguesa como algo que serve para divertir; brincadeira, divertimento; trajeto de certa extensão percorrido como exercício ou lazer; passeio; lugar próprio para se recrear; espaço destinado às crianças para as suas brincadeiras nos intervalos das aulas ou do estudo; tempo concedido às crianças para essas brincadeiras. (dicionário da língua portuguesa, 2005).

A palavra “recreio” assume um significado duplo: por um lado um significado de espaço (local onde o aluno desenvolve atividades livremente); e por outro lado um significado temporal (tempo que decorre entre as aulas curriculares – intervalo) (Pereira, Neto & Smith, 1997). O recreio é definido como um período de pausa, caracteristicamente

ao ar livre, embora já se encontrem espaços cobertos para os dias em que as condições atmosféricas não permitem o uso dos espaços ao ar livre.

Aurélio (1996) define “recreio” como divertimento, prazer, local para recrear; “recrear” significa proporcionar prazer, divertir-se, folgar, brincar.

Tal como Pereira *et al* (1997), também para Lopes (2006), a palavra recreio poder ter dois significados: o tempo e o espaço. Espaço, local onde a criança desenvolve atividades livremente; tempo o intervalo. Marques (2000) e Pereira *et. al*, (2003) referem que os espaços de recreio são os locais preferidos, porque lá as crianças são livres e podem escolher os amigos e as atividades a realizar, ou mesmo optar por não fazer nada.

A escola com os seus espaços de recreio e brincadeiras (quando existentes) torna-se um lugar privilegiado de promoção de livre acesso ao movimento e às relações afetivas e emocionais (Neto, 2001).

Para Neto (1999, citado por Couto, 2011) o recreio é importantíssimo pois, potencializa a criação de amizades.

Segundo Pereira e Neto (1997), a escola dá exclusividade à educação intelectual em desfavor da educação motora. Os espaços de recreio geralmente apresentam uma realidade preocupante, revelando uma grande monotonia em termos de solicitação motora e mesmo de diversão. A qualidade do espaço e dos equipamentos é pobre, na sua maioria, apresentam algumas disparidades de acordo com o número de alunos, a sua localização e área disponível. Estes espaços encontram-se, na maior parte dos casos, desvalorizados, umas vezes por negligência, outras por razões puramente economicistas (Pereira & Neto, 1997). São normalmente pouco atrativos, oferecendo pouca possibilidade de ação, conforto, aventura, sociabilização e vegetação (Pereira *et al.*, 2002).

Os recreios são ambientes potencialmente ideais para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis. Schultz (1998), refere que para que a aprendizagem ocorra, as crianças têm que aprender primeiro a sonhar, imaginar e perguntar. O recreio permite aprofundar conhecimento e oferece a oportunidade de descobrirem os seus interesses e paixões.

Investigações realizadas, sugerem que o recreio pode desempenhar um papel importante na aprendizagem, no desenvolvimento social e na saúde das crianças em idade escolar. Segundo Lopes (2006), os benefícios do recreio assumem vários domínios:

- Desenvolvimento social;

- Desenvolvimento emocional;
- Desenvolvimento físico;
- Desenvolvimento cognitivo.

Neste sentido, seria importante valorizar os espaços de recreio de forma a estimular brincadeiras que respondam às necessidades do desenvolvimento da criança.

3.1. O Recreio Escolar

São várias as entidades competentes no domínio da educação (National Association for the Education of Young Children (1998); Council on Physical Education for Children (2001); National Association for Sport and Physical Education (2006); American Association for the Right to Play), e da saúde (Centers for Disease Control and Prevention (1997); United States Department of Health,(2000); que consideram o recreio, um local crucial para o desenvolvimento físico, cognitivo, social e afetivo da criança.

Vários são também os autores que apresentam reflexões importantes acerca das finalidades do recreio e os seus significados dados pelos sujeitos que o integram e fazem dele um momento de aprendizagem. Numa recente revisão da literatura sobre o recreio escolar, Ramstetter, Murray e Garner (2010), sistematizam os seguintes benefícios:

- Ao nível cognitivo e académico: as crianças desenvolvem construções intelectuais e cognitivas, mesmo que sejam em experiências de exploração livre. Este tipo de atividade ocorre regularmente durante o jogo num ambiente social não estruturado.
- Ao nível social e emocional: o recreio promove o desenvolvimento sócio emocional das crianças, oferecendo-lhes um tempo para se envolver em interações sociais. Através da brincadeira no recreio as crianças aprendem habilidades de comunicação incluindo a negociação, a cooperação, a partilha e a resolução de problemas.
- Ao nível físico/motor: existe uma riqueza de literatura publicada sobre a necessidade e os benefícios da atividade física, não só para o bem-estar físico da criança, mas também para o sucesso académico e social.

De fato, a investigação científica tem vindo a demonstrar a importância do recreio e do brincar durante os primeiros anos de vida no desenvolvimento humano, desde a estruturação do cérebro e respetivos mecanismos neurais, na capacidade de adaptação física e motora, na estruturação cognitiva da resolução de problemas, nos processos de socialização e na construção da imagem de si próprio, capacidade criativa e controlo emocional (Neto, 1998; Condessa, 2009).

Para Guedes (1995), jogar é vital para as crianças na medida em que lhes proporciona um desenvolvimento harmonioso do seu corpo, da sua inteligência e da afetividade. Do ponto de vista motor, no espaço de recreio a criança vai explorando diferentes formas de movimento, tomando consciência dos diferentes segmentos do corpo, das suas possibilidades e limitações, “facilitando a progressiva interiorização do esquema corporal em relação ao exterior - esquerda, direita, em cima, em baixo, etc.” (Ministério da Educação, 1997, p. 57).

Faria (2002) defende que como institucionalizado, o recreio escolar é pensado como uma forma dos alunos descansarem, “recarregarem as baterias” e comerem os seus lanches, de maneira a garantir um melhor aproveitamento nas aulas durante o período escolar diário.

Nesta perspetiva o autor refere:

“O recreio é um tempo historicamente construído a partir da reformulação do quotidiano escolar fundamentado em razões: médicas, higienistas e científico-pedagógicas, para o gasto de energia e para o descanso, ou seja, por um lado descansa-se das aulas, por outro gasta-se as energias acumuladas que impedem a concentração” (Faria, 2002, p.17).

Para Bassedas (2005, p.89) “esse lugar é muito importante na escola, no qual se pode aumentar e favorecer as capacidades e determinados conteúdos”. É um espaço onde os alunos têm contacto com a natureza e com os elementos do meio físico e natural de cada dia. O recreio permite às crianças, relacionarem-se umas com as outras e com professores de outras turmas, onde serão obrigadas a defenderem-se. No recreio eles terão oportunidade de vivenciar muitas experiências (Bassedas, 2005).

Segundo Barros, Silver e Stein (2009), o recreio permite às crianças a exploração do jogo livre, aumentando assim a sua imaginação, a sua criatividade, a organização dos

seus próprios jogos, a criação das suas regras e a aprendizagem de habilidades para resolver problemas. Estes autores afirmam ainda que a atividade não estruturada é essencial ao nível social, emocional e cognitivo da criança.

O espaço exterior da escola é, claramente, um local privilegiado para proporcionar momentos educativos às crianças, que merece a mesma atenção do professor que o espaço interior, espaço sala de aula. O recreio permite uma grande diversidade de oportunidades de aprendizagem, tendo a vantagem de ser um espaço com outras características e potencialidades (Ministério da Educação, 1997).

No espaço recreio as crianças sentem-se mais espontâneas e expressivas, uma vez que têm a liberdade que dentro da sala de aula não lhes é permitida. Para Holmann e Weikart (1997), o recreio escolar não potencia apenas habilidades motoras, como também, proporciona às crianças a interação, a experimentação, a exploração, a observação e a descoberta. É através da brincadeira que as crianças aprendem aptidões de comunicação envolvendo a negociação, a cooperação, a partilha e a resolução de problemas. Deste modo, será crucial que o espaço de recreio seja equipado com materiais de qualidade e em bom estado, de forma a garantirem diversas experiências e aprendizagens às crianças Brickman e Taylor (1996).

As crianças devem ter a possibilidade de utilizar nas suas brincadeiras livres os materiais que pretendem. A forma como o espaço de recreio está organizado, bem como a existência de materiais possíveis para as atividades livres das crianças, que são essenciais para lhes proporcionar autonomia, pois elas têm a possibilidade de escolher livremente os materiais e de os utilizar da forma como o entenderem. Este aspeto só irá trazer benefícios, pois proporciona às crianças atitudes de responsabilidade na partilha desses materiais com os colegas (Correia, 1989). Partilhando a ideia de Correia (1989) é importante a tomada de consciência para a importância do espaço de recreio como espaço construtor de aprendizagens. Sendo o recreio um espaço privilegiado para as crianças criarem atividades espontâneas e sem uma estimulação estruturada, o educador, ou o adulto responsável pela supervisão deste espaço, deve manter-se atento e observador, interagindo com as crianças para enriquecer as suas atividades (Ministério da Educação, 1997).

Para Hohmann e Weikart (1997), é no recreio que as crianças têm a liberdade que dentro da sala não lhes é permitida, sentindo-se mais espontâneas e com mais oportunidades de se exprimirem. Contudo, a maioria das escolas portuguesas

apresentam um espaço de recreio demasiado pobre, fazendo com que exista uma maior percentagem de comportamentos de agressividade e desinteresse pelas atividades. Para colmatar este problema, a melhor estratégia é criar um espaço de jogo que seja enriquecido com materiais, aumentando assim as condições para um melhor desenvolvimento motor, social e afetivo da criança. Outro aspeto muito importante, na transformação dos recreios, é a participação das próprias crianças nesse trabalho, pois para além de se envolverem e participarem no projeto, tornam-se responsáveis por aquele espaço, diminuindo assim comportamentos destrutivos e agressivos (Pereira, Neto & Smith, 1997).

Assim sendo, importa que este espaço educativo esteja devidamente organizado e equipado com materiais, para que seja possível proporcionar às crianças aprendizagens significativas.

Do ponto de vista social, são vários os autores que realçam o papel do recreio no desenvolvimento sócio afetivo da criança. De acordo com Blatchford e Sharp (1994), no recreio as relações com os outros são mais livres e espontâneas, fazendo com que as crianças desenvolvam a sua autonomia, deixando de lado a timidez. Segundo Gomes, Queirós e Santana (1995), o recreio é muito importante no desenvolvimento da criança, pois neste espaço as crianças não têm atividades estruturadas, como na sala. Neste contexto, as crianças podem brincar com os amigos que quiserem, podem escolher as atividades que querem realizar ou então podem simplesmente não querer fazer nada. Aqui elas têm a oportunidade de serem elas a escolher e a fazer o que quiserem durante o tempo que está destinado ao intervalo.

Neste sentido, o tempo destinado ao recreio é fundamental e é importante que as crianças consigam aproveitá-lo ao máximo, pois esses tempos de atividades livres são para as crianças, momentos de oportunidades de estimulação, não só para adquirir competências motoras, como também na estruturação preceptiva e no relacionamento social, pois estes momentos são propícios para promover a interação entre as crianças (Neto, 1992).

3.2. A Função do Recreio Escolar

Ao falar-se em recreio, podemos estar a mencionar o mesmo enquanto espaço ou enquanto tempo. Por espaço entende-se o local onde as crianças brincam livremente, quando falamos em tempo consideramos o momento do intervalo, entre as aulas (Lopes, Santos, Lopes *et al.*, 2012). No que diz respeito a uma definição, Pellegrini e Smith (1993, citados por Lopes, 2012, p.69) definem recreio como sendo um “período de pausa tipicamente ao ar livre, para crianças”. Lopes, Santos, Lopes *et al.*, e de acordo com a National Association for The Education of Yong Children (1998), consideram como principais benefícios do recreio:

- Interação com os pares;
- Redução do stress e ansiedade;
- Libertação de energia;
- Desenvolvimento intelectual durante a realização de jogos.

Afirmam ainda que, “no contexto escolar, o recreio é reconhecidamente um tempo e um espaço importante no âmbito da promoção da atividade física ao longo do dia a par destes benefícios desenvolve aspetos essenciais: sociais que incluem a partilha, disciplina, cooperação, comunicação, decisão na resolução de discórdias; emocionais como o desenvolvimento de carater, libertação do stress, auto estima, confiança e cognitivos como a criatividade, resolução de problemas e vocabulário” Pellegrini e Smith (1993, citados por Lopes, 2012, p. 65).

Comungando com as ideias de National Association for The Education of Yong Children (1998) alude que não devemos negligenciar o recreio escolar, pois para além dos seus benefícios, este é um espaço privilegiado para a promoção de hábitos de atividade física nas crianças, “face às suas caraterísticas os recreios constituem momentos de oportunidades de estimulação e desenvolvimento de estilos de vida ativos e saudáveis” (Lopes, Santos, Lopes *et al.*, 2012).

É importante também referir que “recreio” está consagrado na Convenção dos Direitos da Criança (Unicef, 1989, p. 22), no seu artigo 31.º:

“Os Estados Partes reconhecem à criança o direito ao repouso e aos tempos livres, o direito de participar em jogos e atividades recreativas próprias da sua idade e de participar livremente na vida cultural e artística; os Estados Partes respeitam e promovem o direito da criança de participar plenamente na vida cultural e artística e encorajam a organização, em seu benefício, de formas adequadas de tempos livres e de atividades recreativas, artísticas e culturais, em condições de igualdade.”

Nesta perspetiva Pereira (2006) refere que, os recreios são espaços tão importantes como as salas de aula, e a sua existência ou inexistência, favorece ou não as práticas das crianças. É neste espaço, que são realizadas aprendizagens diferentes, sem interposição direta do adulto, e onde as crianças se relacionam com seus pares, de maneira mais livre e espontânea, desenvolvendo assim o processo de socialização.

Pereira e Pereira (2012, p. 62) consideram que “sendo o espaço de recreio assim tão relevante para o desenvolvimento da criança era indispensável melhores condições ao nível de recursos materiais, humanos e que na sua arquitetura contemplassem espaços variados adequados às suas necessidades (...)”.

É no recreio que as crianças colocam em ação todas as aprendizagens realizadas na escola ou em casa. Neste espaço, as crianças selecionam estratégias, brincadeiras ou até mesmo o local onde brincar, correr e saltar livremente ao ar livre.

Para Hohmann e Weikart, (1997, p. 433) “o tempo exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior. Sendo que as crianças em contextos de aprendizagem ativa se movimentam ao longo do dia, mas no recreio envolvem-se em brincadeiras mais revigorantes e barulhentas”. Consegue-se perceber que, as crianças mais tímidas em momentos de sala de aula, tornam-se mais sociáveis no espaço de recreio, brincando e convivendo com outras que habitualmente não o fazem no interior. Marques (2012, p. 81) realça “(...) o papel do recreio escolar como uma espécie de tempero, neste espaço/tempo a criança escolhe o que fazer, pode dar largas à sua imaginação, pode realizar jogos de grande atividade motora (mesmo em espaços que aos adultos parecem impossíveis)”. De acordo com Stratton e Mullan (2005) citado por Lopes *et al.* (2012), as crianças deveriam estar fisicamente ativas nos recreios em pelo menos 50% do seu tempo de duração.

Nos recreios é dado às crianças a oportunidade de trocar experiências, brincar, competir, criar ou fortalecer laços de amizade, manter relações sociais, nos jogos da bola, da apanhada entre outros.

Numa entrevista do professor Carlos Neto (2003) à Revista Visão este refere que “O jogo é uma figura importantíssima. É o único momento que a criança portuguesa tem para fazer amigos e gozar o tempo livre. É o espaço mais rico da escola. Mas está maltratado, parece que é uma coisa fora da sala de aula. O recreio deve ser um espaço interessante, com qualidade, com equipamentos e supervisores”.

Num estudo realizado por Pereira e Pereira (2012) pode-se verificar que as raparigas, nos recreios, interagem mais em pequenos grupos (2 a 3 elementos), enquanto que os rapazes costumam variar mais na sua interação, ou seja, interagem tanto em grande grupo (muitos elementos) como em pequenos grupos (2 ou 3 elementos). No que respeita ao tipo de jogos e brincadeiras mais praticadas pelas crianças, verificou-se que em ambos os géneros as principais atividades eram os “jogos de perseguição”, estes resultados que contrariam estudos realizados anteriormente por Pfister (1993), onde se verificava que os rapazes realizavam jogos mais competitivos e as raparigas jogos mais passivos. Também Spodek (2002), no seu estudo expõe que os rapazes, mais do que as raparigas praticam jogos violentos.

Em 2004, Neto e Marques realizaram uma investigação com 83 crianças (63 meninos e 20 meninas) de uma escola do 1ºCiclo do Ensino Básico de onde concluíram que os jogos de futebol e os jogos de contato e agilidade eram mais praticados pelos rapazes, sendo que as raparigas praticavam mais frequentemente os jogos de apanhada e escondidas.

Blatchford, Baines e Pellegrini (2003), investigaram a natureza dos jogos e a frequência do envolvimento dos rapazes e das raparigas no 1ºCiclo do Ensino Básico. Os resultados indicam que os rapazes são mais vocacionados a envolverem-se em jogos com bola, enquanto as raparigas são mais tendentes a participarem em atividades mais sedentárias, conversar e saltar à corda. Também Ecker (1993) refere que alguns estudos relacionados com a atividade motora concluem que os meninos são mais hábeis em atividades que requerem força e movimentos globais, enquanto que as meninas são mais ágeis em atividades de coordenação fina, como andar e precisão no agarrar. Os meninos são melhores em lançamento à distância, obtendo os melhores resultados na corrida de velocidade, salto e pontapear a bola.

No que respeita ao conteúdo motor dos jogos Lever (1978) refere que existem diferenças significativas entre os géneros, sendo que as raparigas têm melhor desempenho nas habilidades locomotoras de estabilidade e equilíbrio, como o saltar e saltitar, os rapazes dominam o correr, lançar e pontapear.

As características dos espaços de recreio condicionam os acontecimentos, se está vazio de estruturas e materiais, as crianças brincam com os seus corpos (lutam, correm e perseguem-se) e frequentemente inventam conflitos, se existem materiais, as suas relações são mediadas pelos materiais e as regras dos jogos, ajudando a resolver conflitos (Marques *et al.*, 2001).

Num estudo desenvolvido por Schneid e Machado (2008) foi feito um questionário a um grupo de 65 crianças de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 7 e os 10 anos de idade, com o propósito de investigar as atividades lúdicas mais praticadas em espaço de recreio. As conclusões demonstraram que as brincadeiras mais praticadas pelas crianças são os jogos de perseguição e atividades lúdico-desportivas.

Hermàn e Cervantes (2005) realizaram um estudo sobre o tipo de jogos realizados durante o recreio escolar concluindo que, os tipos de jogos realizados durante o recreio escolar são agrupados em tradicionais, desportivos e de modas, sendo os de moda são apenas praticados por meninas. Verificando-se também que no recreio as crianças se agrupam de acordo com as idades, com o género e com o tipo de jogos. Estes afirmam ainda que é pouco comum observarem-se crianças a jogarem com as de sexo oposto e com diferenças de idade muito acentuadas. Afirmam também que as crianças mais velhas têm autoridade no que diz respeito à escolha do melhor espaço do recreio para jogarem, que os rapazes possuem maior poder de escolha que as meninas, que estas com o passar da idade vão preferindo realizar jogos e atividades mais passivas, atividades onde não haja contacto físico.

Campbell e Frost (1985) compararam os comportamentos lúdicos e interativos das crianças em diferentes recreios escolares (tradicionais e criativos). Os autores verificaram que as crianças apresentaram níveis mais elevados de atividades solitárias em espaços criativos, enquanto os níveis mais elevados de atividades idênticas foram em espaços tradicionais.

O estudo de Lindholm (citado por Marques, 2000) sobre a analogia entre a qualidade dos recreios e as atividades realizadas pelas crianças permitiu concluir que nos recreios com boas condições estas realizam mais atividades e utilizam mais espaços do

que nos recreios com más condições, mas em ambos os espaços as crianças pertencentes a diferentes categorias socioculturais realizam as mesmas atividades.

Pellegrini (1995) num estudo verificou que os comportamentos variam em função do género e do local do recreio, os meninos preferem espaços abertos e os jogos mais vigorosos. O mesmo espaço é utilizado de forma distinta pelas crianças de grupos diferentes.

Lopes (2006) realizou dois estudos, no primeiro desenvolvia-se a análise dos efeitos de intervenção no recreio escolar de forma a saber os níveis de atividade física de crianças dos 6 aos 12 anos de ambos os sexos. E o segundo analisar a relação entre a atividade física habitual e as habilidades motoras fundamentais, e a coordenação motora dessas crianças. Concluindo que as crianças no primeiro estudo beneficiaram com a intervenção no recreio escolar, a nível geral nos dois estudos as crianças apresentaram resultados baixos, tanto no desenvolvimento coordenativo como nas habilidades motoras fundamentais.

Num outro estudo realizado por Alcaraz (2004) sobre o comportamento natural no recreio escolar em crianças de 8 e 9 anos de idade, tendo como objetivo analisar as diferenças do género na ocupação do espaço durante o recreio escolar, concluiu que os meninos realizam uma ocupação e uso diferente de todo o espaço disponível do recreio escolar e que as meninas se concentram em espaços reduzidos. Os rapazes ocupam mais de metade do espaço disponível do que as meninas e que esta desigualdade as prejudica existindo diferenças significativas no comportamento espontâneo entre meninos e meninas. Segundo o autor as meninas têm um comportamento motor mais variado, uma comunicação e um intercâmbio sociocultural superior aos meninos.

Wenetz *et. al*, (2005) concluíram num estudo que no recreio escolar as meninas e meninos realizam jogos diferentes e que as crianças do primeiro ao quarto ano de escolaridade jogam a jogos diferentes e ocupam espaços distintos. Os meninos geralmente ocupam os campos de futebol e as meninas os cantos do recreio.

Marques (2000) referencia que os recreios escolares devem:

- Estimular o jogo - devido à sua importância no desenvolvimento da criança os recreios promovem a intensão de jogo e desenvolve comportamentos de jogo.

- Promover a aprendizagem e o desenvolvimento- diferentes estímulos promovem diferentes tipos de jogos que são importantes na resolução de problemas e na socialização.
- Estimular os sentidos- através de uma variedade de oportunidades de texturas, cores e formas.
- Suportar as necessidades básicas das crianças, em termos sociais, físicos e cognitivos colocando-os em permanente desafio.
- Promover o desenvolvimento social das crianças e jovens.

Vários estudos concluíram que as crianças gostam de recreio escolar, sendo que este é a melhor parte do dia na escola.

O motivo da preferência das crianças por este momento, centra-se no facto do recreio lhes proporcionar oportunidades para participarem ativamente em atividades físicas não organizadas, promover a interação com as outras crianças e o facto de tudo o que acontece neste espaço não ter a intervenção/ domínio do adulto. Existe também o fator liberdade e a autonomia que as crianças experimentam durante o intervalo ao escolherem as suas próprias atividades (King, 1987).

Na perspetiva de Wenetz *et. al*, (2005), o recreio é o espaço de aprendizagem social no qual as características do contexto social não ficam de fora do contexto institucional. Alguns autores concluíram que o contexto no qual a criança brinca determina a forma como elas interagem entre si. Sendo a escola, um local onde as crianças passam momentos importantes em relação com os outros e desenvolvendo as suas habilidades sociais.

Para Neto (1984) o contexto social é para a criança um padrão fundamental quanto à criação de motivações, valores e regras na execução das suas atividades motoras e lúdicas.

3.3. Importância do Recreio para a Criança

O espaço de recreio é como um mundo de regras e rituais (Opie & Opie, 1969), este é um espaço onde se aprendem muitas lições para a vida, tais como aprender a juntar-se a um grupo para jogar, a prender a escolher e negociar regras para os jogos, saber lidar com vários tipos de personalidades e também aprender a manipular situações, de forma a tirar vantagens das mesmas (Sluckin, 1981).

Os recreios escolares assumem um papel predominante na escola devido ao seu papel no processo de ensino/aprendizagem, uma vez que é no espaço de recreio que a criança testa e experimenta os seus limites, oferecendo uma diversidade de oportunidades para explorar o seu ambiente. Segundo (Jambor, 1990), é no recreio que a criança procura novos caminhos para criar ação e expandir os seus limites, no sentido de satisfazer as suas necessidades de desenvolvimento.

As crianças hoje em dia têm uma vida excessivamente organizada com horários para tudo e de tal forma planeada, que faz com que o recreio seja a parte mais desestruturada do dia na escola, sendo o único local onde a criança pode ser livre, onde pode exprimir livremente as suas escolhas, escolhendo as atividades que lhe dão mais prazer.

Em Portugal, no ano letivo de 2006/2007 deu-se conta de um acréscimo de dez horas semanais às vinte e cinco horas que até então integravam a carga letiva. Passando assim a trinta e cinco horas semanais de atividades letivas que mantém a criança na escola num período compreendido das 09h00m às 17h30m (Despacho nº12 591/2006, 2ª série), assim o ponto 5 refere:

“Sem prejuízo da normal duração semanal e diária das atividades educativas na educação pré-escolar e curriculares no 1.º ciclo do ensino básico, os respetivos estabelecimentos manter-se-ão obrigatoriamente abertos pelo menos até às 17 horas 30 minutos e no mínimo oito horas diárias”.

Este acréscimo deve-se em grande parte à pressão exercida por parte das famílias face à grande amplitude de tempo livre que as crianças tinham. Para completar o aumento das dez horas semanais foram criadas as “atividades de enriquecimento curriculares”, que feita uma leitura atenta do normativo referenciado consegue-se inferir

que mais não significou do que dar às crianças mais do mesmo (Silva,2007). Assim, pode-se ler:

“A urgência de adaptar os tempos de permanência das crianças nos estabelecimentos de ensino às necessidades das famílias e a necessidade de garantir que esses tempos são pedagogicamente ricos e complementares das aprendizagens associadas à aquisição das competências básicas” (Despacho nº12 591/2006, 2ª série).

O mesmo documento elucida no ponto 8, “as atividades de enriquecimento curricular no 1º Ciclo do Ensino Básico são selecionadas de acordo com os objetivos definidos no projeto educativo do agrupamento de escolas e devem constar do respetivo plano anual de atividades.

A Circular n.º 82/92, de 9 de setembro, da Direção Geral dos Ensino Básico e Secundário (DGEBS) emanada para as escolas e agrupamentos no capítulo intitulado “Orientação e vigilância dos recreios no Ensino Básico”, (Alterações ao ofício Circular n.º 40/81, de 19 de outubro, da DGEBS), define como devem ser entendidos os tempos de recreio, sobretudo para as crianças que frequentam o 1.º Ciclo do Ensino Básico, a sua importância e como deve ser feita a vigilância, podendo ler-se:

“Os tempos destinados ao recreio constituem para as crianças, sobretudo aos que frequentam o 1.º ciclo, momentos privilegiados para o exercício de práticas socializadoras que envolvem o desenvolvimento de competências nos planos de gestão de conflitos, da regulação de afetos, da criação de sentimentos de pertença ao grupo, bem como da gestão de atividades de forma autónoma e democrático.”

Neste ponto é assegurada a importância do tempo de recreio, salientando-se a importância na socialização da criança. Em relação aos professores acrescenta que: “Para os professores, os recreios constituem, por sua vez, momentos que favorecem o conhecimento do comportamento dos alunos.” É também estabelecido nesta circular como deve ser feita a gestão e organização dos espaços e tempos de recreio. “..., o espaço de recreio deve ser um momento liberto da interferência dos adultos, devendo garantir-se, por um lado, a vigilância e a segurança das crianças e, por outro, uma pausa nas atividades dos professores.”

Esta circular afirma a importância que deve ser dada ao tempo de recreio, a importância que este tempo representa para a socialização das crianças e a necessidade de ser assegurada a vigilância e segurança das crianças neste tempo e espaço da escola.

Também a caracterização do espaço recreio das escolas portuguesas tem sido objeto de considerações baseadas em investigações. Para Pereira, Neto, Smith e Angulo (2002) muitas escolas têm espaços diminutos e/ou degradados, pouco interessantes e variados, sendo normalmente pouco atrativos, oferecendo escassa possibilidade de ação e aventura, conforto e socialização, para além de uma ausência de vegetação. Para estes autores, a principal consequência é que as crianças acabam por apenas brincar com os seus corpos. Um estudo feito por Azevedo *et al.* (2010), que envolveu a análise das condições do espaço recreio de quatro escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Concelho do Porto, permitiu verificar algumas das características anteriormente apontadas. As escolas analisadas não possuíam espaços diversificados, com áreas menos estruturadas, e potenciadoras de jogos e brincadeiras facilitadoras de um convívio harmonioso entre as crianças, assim como a ausência de espaços verdes que pudessem de facto ser usufruídos por elas.

A tipologia das escolas é também outra questão diretamente relacionada com o espaço de recreio e ou a ausência dele. Os edifícios correspondentes às escolas do 1º ciclo são facilmente identificados, pois, estes são resultado da homogeneização das construções escolares que ocorreu em Portugal durante o Estado Novo, o chamado Plano Centenário. Estas novas escolas seriam o reflexo do encerramento do Estado Novo na construção da sua própria imagem (Carvalho, 2001). O Plano Centenário consiste num padrão de construções usado até aos anos sessenta. Em 1963, no âmbito da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), foi iniciado um “projeto de ajuda” aos Países Mediterrânicos. De modo a desenvolver a escolaridade obrigatória, um grupo de trabalho constituído maioritariamente por técnicos em Educação, propôs-se a apoiar países como a Grécia, a Jugoslávia, a Espanha e Portugal.

Contrariamente ao esperado as escolas não evoluíram nas representações dos espaços de recreio, estes continuam desprovidos de espaços e equipamentos. O uso do espaço e equipamentos para o jogo e tempo livre deve ser reconsiderado de acordo com as mudanças das populações. Estas mudanças têm implicações nos estilos de vida das crianças e jovens e também ao nível das oportunidades para a prática das atividades desportivas e do jogo (Barreiros *et al.*, 2004).

As instituições pedagógicas deveriam ter a preocupação de planejar e organizar o espaço de recreio, se possível provê-lo de equipamento e material suficiente, e torná-lo o mais seguro possível, onde a integridade física das crianças seja a prioridade. Nesta perspectiva, Neto (1997, p.71) acrescenta que “a organização destes espaços deve ser pensada de acordo com as características da idade que favorecerão o desenvolvimento da função simbólica, permitindo uma aprendizagem motora refletida e inteligente”.

O espaço exterior é considerado uma área livre, onde se proporcionam atividades ao ar livre. Tendo como objetivo principal satisfazer as necessidades de movimento das crianças, os espaços de recreio deverão estar de acordo com o Decreto-Lei 379/97, de 27 de dezembro, que estabelece as normas de segurança a existir na localização, implantação, conceção e organização funcional dos espaços de jogo e recreio, respetivo equipamento e superfícies de impacte. Este Regulamento ao estabelecer condições de segurança para os espaços de jogo e recreio tem como finalidade garantir as condições necessárias à diminuição dos riscos de acidente, de traumatismos e lesões acidentais e das suas consequências.

As áreas exteriores nos estabelecimentos de ensino são espaços de brincadeira onde as crianças libertam toda a sua energia armazenada durante as atividades na sala. Os espaços exteriores devem atender ao espaço envolvente, aos objetivos, ao uso e à aptidão lúdica. Nomeadamente, estar organizado de modo adequado às necessidades motoras, lúdicas e estéticas, com o equipamento distribuído adequadamente pelos espaços de modo a permitir a separação natural de atividades e evitar possíveis colisões.

Um aspeto importante a ter em conta na conceção das zonas de recreio é os materiais e os equipamentos. O material que geralmente se encontra no recreio tem “por finalidade proporcionar o desenvolvimento físico da criança aliado aos aspetos social e intelectual” (Rizzo, 1988, p.235). Entende-se por material de exterior o conjunto de equipamentos colocados no espaço exterior do estabelecimento que deve proporcionar resposta às necessidades de movimento, descoberta, exploração e descontração (Despacho Conjunto 258/97, de 21 de agosto). Infelizmente, são poucas as escolas que possuem material exterior para uso nas brincadeiras das crianças, por norma são as crianças a trazer esse material de casa, uma bola, uma boneca, etc...

Alguns autores desenvolveram estudos no sentido de criar uma tipologia que agrupasse este espaço de acordo com a presença de elementos dominantes na sua caracterização. Para Titman (1994), a organização do espaço transmite um conjunto de

mensagens e significados que influenciam as atitudes e comportamentos das crianças. Os espaços recreio deveriam ser assim projetados tendo por base as necessidades das crianças, procurando proporcionar oportunidades para que estas pudessem desenvolver as suas competências cognitivas, físicas, motoras, sociais e afetivas enquanto brincam e se divertem. Mas este quadro de intenções nem sempre se verifica.

Uma das tipologias mais conhecidas é a de Frost e Klein (1979) que enquadra o espaço recreio em quatro categorias principais: Espaço Recreio Tradicional; Espaço Recreio Designer; Espaço Recreio Aventura e Espaço Recreio Criativo.

O Espaço Recreio Tradicional caracteriza-se por conter equipamentos de ginásio e equipamentos de parque infantil como baloiços, escorregas e estruturas para escalar. Estas infraestruturas, privilegiadas neste tipo de espaço, favorecem claramente o desenvolvimento das competências físicas e motoras. No entanto, a carência de espaços naturais faz com que seja limitada a possibilidade de brincadeiras criativas por parte das crianças, uma vez que a aposta nos equipamentos já referidos condiciona o leque de atividades a desenvolver, sendo desprovidos de espaços verdes.

O Espaço Recreio Designer é concebido por designers profissionais e tem como principal preocupação a componente estética dos recintos. Inclui equipamentos e estruturas comerciais e naturais com uma funcionalidade variada e, por isso, possibilita uma gama de atividades e experiências superior à do Espaço Recreio Tradicional.

O Espaço Recreio Aventura é centrado nas crianças, sendo caracterizado por disponibilizar uma vasta gama de materiais naturais para uso nas suas brincadeiras imaginativas e construtivas, sendo estas livres para brincar como e onde quiserem.

O Espaço Recreio Criativo corresponde a uma combinação entre características do Espaço Recreio Tradicional, do Espaço Recreio Designer e do Espaço Recreio Aventura. Trata-se de um espaço esteticamente atraente construído a partir de equipamentos comerciais existentes e outros elaborados com materiais reciclados, o que diminuiu os custos associados à sua compra e manutenção. Este espaço favorece todos os tipos de brincadeiras ou jogos e proporciona às crianças possibilidades de brincadeiras mais ou menos estruturadas e desenvolvidas em segurança, sempre que o espaço se encontra bem concebido.

Alguns estudos têm procurado analisar qual destes tipos de espaço recreio é mais frequente. Nos Estados Unidos, segundo o *Education Development Center* e o *Boston Schoolyard Funders Collaborative* (2000), o menos conhecido destes tipos de recreio é o

Espaço Recreio Aventura que parece ser mais comum nos países nórdicos. Embora o estudo anteriormente referido de Azevedo *et al.* (2010) sobre a realidade portuguesa não tenha procurado analisar a incidência dos diferentes tipos de espaço recreio, e apenas se tenha centrado em quatro escolas, pela descrição dos espaços analisados todos parecem inserir-se claramente numa tipologia de espaço tradicional.

Os espaços de recreio surgem de forma complementar aos espaços letivos, e ainda que a descontração seja um dos princípios que os caracteriza, merecem cuidados no desenho, na medida da sua importância, no desenvolvimento integral dos alunos e das suas relações sociais. Nestes espaços promove-se a cidadania entre alunos, sendo que aqui se encontram os mais diversos tipos de pensamento, idade, estatuto e classe social, mas não esquecendo que cada indivíduo tem direitos e deveres iguais (Barreto, Vale & Barreto, 2009).

Dentro desta perspetiva Barreto, Vale e Barreto (2009) considera que no desenho do espaço exterior deve-se ter em consideração os principais objetivos:

- Integrar os edifícios/construções/espacos exteriores tornar a escola como uma unidade;
- Equilibrar conceção, gestão e utilização com os aspetos estéticos, funcionais e orçamentais;
- Incorporar várias atividades no espaço exterior: convívio, desporto, lazer, aprendizagem; consoante as idades, as necessidades, os interesses e as motivações dos seus utilizadores privilegiados: os alunos;
- Garantir um espaço exterior sustentável;
- Assegurar o bem-estar e a segurança;
- Oferecer um ambiente diversificado, estimulante e criativo que responsabilize a comunidade;
- Adequar às necessidades sociais e educacionais da comunidade escolar;
- Permitir flexibilidade para futuras alterações e mudanças.”

O desenho desejável para uma arquitetura escolar deve considerar a possibilidade de os alunos assumirem responsabilidades no espaço. Este deve revelar-se como objeto de aprendizagem e de respeito (Blatchford, 1993).

Blatchford (1993), Cowie (1994), Cowie e Sharp (1994), Sharp *et al.* (1994), Higgins (1994), Ross e Ryan, (1994) e Cartwright (1996) salientam a importância do envolvimento das crianças nas tomadas de decisão no que diz respeito ao seu recreio. Elas, mais do que ninguém, sabem o que se passa no recreio, o que querem e o que não querem encontrar neste espaço, daí a necessidade da sua participação, procurando saber as suas opiniões, ideias, sonhos e vontades.

De acordo com Horn (2004, p.18) “planejar a vivência no espaço implica prever que atividades são fundamentais para a faixa etária a que se destina, adequando a colocação dos móveis e dos objetos que contribuirão para o pleno desenvolvimento das crianças”. Não menos importante, e também a cargo de quem projeta a manutenção da igualdade de culturas para que o espaço seja unificador ao invés de segregar as diferentes culturas a que podem pertencer as crianças que aí coexistem, isto segundo Barbosa e Horn (2008, p.48) “a construção do espaço é eminentemente social e entrelaça-se com o tempo de forma indissolúvel, congregando simultaneamente diferentes influências mediatas e imediatas advindas da cultura e do meio em que estão inseridos os seus autores”.

Outro aspeto muito importante, na transformação dos recreios, é a participação das próprias crianças nesse trabalho, pois para além de se envolverem e participarem no projeto, tornam-se responsáveis por aquele espaço, diminuindo assim comportamentos destrutivos e agressivos (Pereira, Neto & Smith, 1997).

Fundindo as ideias destes autores percebe-se que além da transformação que ocorre do meio natural, é preciso que o espaço seja pontuado por objetos que lhe confirmem o seu papel, onde as crianças possam criar, imaginar, construir e brincar, visto que a harmonia decorrente da classificação do espaço pelos objetos que o caracterizam, que vai influenciar a sensibilidade estética das crianças que o frequentem. Assim sendo, importa que este espaço educativo esteja devidamente organizado e equipado com materiais de qualidade, para que seja possível proporcionar às crianças aprendizagens significativas. Esta renovação do espaço de recreio, irá implicar um maior cuidado na segurança e supervisão, bem como na gestão dos espaços e equipamentos e a sua manutenção.

3.4. Tempo e Espaço de Recreio

A nossa sociedade atual está fortemente marcada pela evolução tecnológica. A televisão, os computadores, têm em muito contribuído para a mudança de estilos de vida ativos das crianças. Os tempos livres que habitualmente a criança passava a brincar ou em atividades físicas ao ar livre, no quintal ou jardim com outras crianças, foram trocados por jogos interativos sem atividades físicas e jogados quase sempre de forma solitária, como é o caso dos vídeos jogos, do computador, a internet, a televisão e muitos outros. Pereira (1999) menciona outro aspeto que atualmente condicionam o tempo e o modo de visionamento televisivo e acesso à internet. A Internet representa uma oportunidade interativa para os jovens se distraírem e aprenderem. Através deste meio, os jovens podem agora ver os seus interesses satisfeitos de um modo mais rápido e atrativo. Alguns jovens socializam-se hoje de forma diferente do habitual (a família, a escola e o grupo de pares) preferindo uma rede social de amizades, a que têm acesso através do computador, em detrimento do sair de casa para reunir com os amigos (Matos & Sampaio, 2009).

Marques (2005) comenta a importância do recreio, “tal momento é importante pelo fato de muitas crianças não terem possibilidade de convívio e brincadeira fora da escola: “ficam sentadas em frente à televisão ou ao monitor do computador; não têm vizinhos da sua idade”, “também a agenda sobrecarregada dos pais e a ideia de alguns especialistas e pais bem intencionados que clamam pelo uso do tempo livre das crianças de forma útil pela aquisição de conhecimentos mensuráveis, implicam redução do tempo de jogo das crianças”. Fator esse, que se deve em grande parte ao aumento significativo das mulheres com trabalho remunerado. Monteiro e Veríssimo (2010) fazem alusão ao facto das grandes transformações económicas, sociodemográficas e culturas das últimas décadas levarem a grandes modificações na estrutura tradicional da família e nas expetativas relativamente aos papéis desempenhados pelas figuras paternas (a mãe como elemento afetivo e responsável pelos cuidados e educação dos filhos e do pai como suporte financeiro da família).

Como refere Eira (2013) “o facto de ambos os pais estarem envolvidos no trabalho, não deixa tempo disponível para as responsabilidades da família, muitas vezes deixam pouco tempo para a uma efetiva educação por parte dos pais, quando ambos passam mais tempo nas suas profissões, é menor o tempo que dispõem para a família e para o tempo de lazer. Os compromissos e as exigências com a profissão podem tornar-

se numa barreira importante para as atividades de tempo livre dentro dos ambientes familiares, recorrendo, desde muito cedo, as escolas da pré-escolar” (p.80).

Sendo ainda muitos os pais que tentam apoiar os filhos nos seus tempos livres, um estudo sugere que desde a década de 60 as crianças perderam entre 10 a 12 horas do tempo que os pais lhe dedicavam (McElroy, 2002). O papel que inicialmente era exclusivo da responsabilidade da família passou em grande parte a ser também da escola, o papel socializador da família deixou em muitos casos de existir, passando a ser a escola a desempenhar também esse, além do que já lhe era conferido. Tal como Gleitman (2002) alude a família é fundamental para a socialização dos jovens, no modo como escolhem o seu estilo de vida e na forma como vivem os seus tempos livres. As crianças e jovens tendem a copiar muitos dos hábitos dos adultos que os rodeia, principalmente dos pais, incluindo os de risco (Eira, 2013).

A sociedade atual exige cada vez mais da escola, esta passou de única detentora e transmissora de conhecimento a mediadora, onde a criança aprende a selecionar e a usar a informação que lhe chega, pois o saber hoje é transmitido por inúmeras fontes.

O tempo do recreio escolar é um intervalo pequeno, no entanto é fundamental para que as crianças construam a sua personalidade, é o local onde fazem as suas conquistas e onde vivem as derrotas. As crianças passam grande parte da sua vida escolar no recreio, onde podem interagir livremente com os outros e inventar os seus próprios jogos, adquirindo características sociais. Sendo muitas vezes ignorado, o recreio tem sido visto como uma pausa nas atividades docentes e para os alunos como o momento para lanchar, descansar ou gastar energias. Se por um lado o recreio é visto como improdutivo por outro o recreio é um momento único e especial na vida escolar das crianças, já que neste espaço a criança se relaciona consigo mesma e com os outros. Por esse motivo o recreio não pode ser entendido como um descanso ou simplesmente um passatempo para as crianças. Sendo o recreio um espaço privilegiado para as crianças criarem atividades espontâneas e sem uma estimulação estruturada, o educador, ou o adulto responsável pela supervisão deste espaço, deve manter-se atento e observador, interagindo com as crianças para enriquecer as suas atividades (Ministério da Educação, 1997).

Estudos efetuados por pediatras atestam a importância do recreio para as crianças. Segundo a Dr. Romina Barros (2009), pediatra e professora assistente no Albert Einstein, “o recreio melhora o comportamento das crianças”. Seguindo esta conceção

Barros (2009) defende que as crianças são capazes de adquirir todas as capacitações acadêmicas que desejamos que aprendam, é preciso é que tenham uma pausa, que lhes permita liberar a energia e exercitar seu lado social.

Num estudo feito entre crianças que não desfrutaram de recreio ou em que o tempo deste, era de 10 a 15 minutos e crianças em que o tempo de recreio era de 30 minutos, concluíram que as crianças em que o período de recreio de 30 minutos, estavam mais atentas e que as suas aprendizagens eram mais eficazes em comparação com a das crianças que não tinham recreio ou o tempo do mesmo era reduzido (Miller, 2009). Também, Pellegrini e Davis (1993), e Pellegrini *et al*, (1995) concluíram que as crianças do 1º ciclo ficavam progressivamente mais desatentas quando o recreio se atrasava.

O psicólogo Eduardo Sá numa entrevista para a Pais & Filhos/TSF (2014), afirma que brincar é obrigatório, “brincar é um património da humanidade, brincar é obrigatório todos os dias, portanto, quem não sabe brincar não sabe pensar”. Seguindo ainda esta linha de pensamento o autor refere, “querem melhorar o rendimento escolar? Prolonguem os recreios” “Depois de 90 minutos de aulas tendencialmente expositivas, ter um intervalo de 10 minutos é o mesmo que não ter nada, porque dentro desses 10 minutos há o comer o pão, o ir à casa de banho e apenas os restantes minutos desse tempo é que serve para brincar”.

As crianças de hoje são ditas crianças com défice de atenção, isto deve-se ao facto de as crianças não brincarem, não conviverem, não fazerem parte da escola da “vida” propriamente dita, trazer conhecimentos e trocá-los. Não deixar a criança brincar e ensinar apenas a reproduzir o que o adulto/professor quer é transformar a escola numa realidade automatizada.

Querem melhorar o rendimento escolar, prolonguem os recreios. Se nós pusermos os recreios com 25 a 30 minutos, acreditem que os recreios são tão preciosos que, melhor recreio significa melhor rendimento escolar (Eduardo Sá, 2014).

O intervalo entre as aulas representa um aspeto especial na rotina escolar. Muitas vezes, trata-se do único momento em que os alunos podem fazer opções: com quem conversar, de quem se devem aproximar ou afastar, onde e como brincar. É o espaço/tempo que os convida a explorar diferentes percursos e aprender algo mais sobre relações grupais. Não é por acaso que, para grande parte dos estudantes, o recreio é a hora mais esperada. Muitas experiências significativas são construídas ou intensificadas nesse período de 20, 30 minutos. A convivência entre as crianças e os jovens durante

esse tempo livre é um bom medidor do clima escolar: um cenário para os alunos explorarem diferentes espaços e atividades que se revela muito diferente daquele com alunos isolados ou que agem com violência. Há instituições que, para evitar o caos, desenvolvem estratégias de controle: aumento da vigilância pelos assistentes operacionais, atividades organizadas e restrição dos locais de circulação. Embora essas práticas ajudem a precaver distúrbios, elas não educam os alunos, não os ajuda a lidar com as tensões quotidianas e, acima de tudo não os deixam ser livres, condicionando mais uma vez a sua força intrínseca natural da criança.

Se consideramos a escola como um lugar de socialização, devemos ensinar as crianças e os jovens a lidar com os desentendimentos sem nunca negar a sua existência. Afinal, o conflito é inerente às relações humanas.

O recreio na realidade da escola atual é visto pelo professor como merecido descanso após um período de duas ou três aulas; pelo aluno como período livre para comer, gritar, brincar, correr, ou simplesmente para relaxar a seu belo prazer, repletos cada um deles com determinada cultura social e familiar exercendo influencia uns sobre os outros. Período em que cada um faz o que quer dentro da limitação espaço/tempo que lhes é oferecido. Neste curto período de tempo, há grande resistência dos professores em abdicar dos poucos minutos de intervalo que tem por direito, como qualquer outro trabalhador, vendo o recreio como a sua oportunidade para beber o café, conversar. Poucos são os professores que ficam no recreio a supervisionar ou a direcionar atividades para alunos nesse espaço/tempo de forma a assegurarem o mínimo de incidentes entre os jovens barulhentos, sendo poucos os que mostram interesse nos jogos e atividades das crianças (Marques, 2005).

Neste sentido, percebe-se que as necessidades dos alunos não estão a ser consideradas.

“O cafezinho na sala dos professores tem como trilha sonora o ruído ensurdecedor que vem do pátio. Nem as crianças poupam reclamações: ‘fulano havia batido num colega, sicrano quebrara uma janela, beltrano estava na enfermaria’. Estas situações levaram a se pensar numa solução para tal problema, tendo defensores, inclusive, de que se suspenda o recreio (Recreio, 2002, p. 50).”

Um olhar atento sobre as relações que ocorrem no recreio ajuda o adulto (professor/assistente operacional) a entender os problemas que emergem do grupo.

Muitas vezes, é só no espaço de recreio que se percebe a atuação de um líder ou o isolamento de um aluno.

Segundo Pereira (2008), a palavra recreio em Portugal apresenta uma dupla valência: tempo e espaço. Por um lado, é utilizada para identificar espaço de atividade livre, no qual a criança pode correr, saltar, jogar, lanchar, conversar. Por outro lado, este termo é usado como e/ou período de paragem entre duas aulas, para o qual também se utiliza a expressão de intervalo. A autora afirma ainda que se pode descrever o recreio como sendo um espaço físico com equipamentos lúdicos ou desportivos, com uma certa organização espacial, com áreas verdes e barreiras, que têm como finalidade separar o espaço da escola com o espaço exterior. Os recreios são espaços que mais contribuem para falar da escola no plural, sendo em algumas delas espaços exíguos, e em outras espaços amplos e bem organizados, que oferecem equipamentos aos alunos.

Fedrizzi, Tomasini e Cardoso (2003) sugerem que o recreio escolar também precisa de oferecer diversidade de espaço e oportunidade para diferentes tipos de brincadeiras. A qualidade de um espaço destinado ao recreio depende da quantidade de brincadeira que ele propicia. Segundo Liemped (1999), para isso ser concretizado não precisa em exclusivo a utilização de equipamentos prontos. Materiais comuns como bolas, cordas, arcos, materiais reciclados, por exemplo, são importantes para promover uma grande variedade de jogos e brincadeiras. O autor comenta ainda que os espaços com áreas de atividades variadas e bem definidas proporcionam brincadeiras mais variadas do que em espaços sem áreas definidas.

3.5. Os Recursos Humanos no Espaço Recreio

O recreio é um espaço da escola frequentemente pouco valorizado e por vezes negligenciado pelos professores, corpos diretivos e poder central. Perante esta situação, é frequente encontrar nas escolas do primeiro ciclo, numerosos recreios desprovidos de qualquer tipo de atracção e impróprios para as crianças, ou mesmo, em determinados casos, a inexistência dos espaços de recreio exteriores ou interiores (Pereira, 1999).

Os recreios são os locais onde as crianças escolhem as atividades que pretendem realizar e os amigos sem influência direta dos adultos. No entanto, “é o apoio e atenção dos adultos, ou a sua falta, que podem fazer do recreio um espaço de prazer ou de terror, de liberdade e respeito ou de opressão e agressividade, de alegria e amigos ou de tristeza e solidão” (Marques, 2001, p.184). Como demonstra o estudo realizado por Marques (2001) a presença de um supervisor ativo no recreio é preciosa nas situações de conflito, de aprendizagem e de organização. Neste estudo, os supervisores, no recreio com materiais, evitaram a solidão de alguns alunos que ficavam sozinhos, ajudaram a organização de grupos para os jogos e evitaram o despotar de conflitos.

Em Portugal, conforme refere Marques (1998), a supervisão dos recreios escolares na Educação Pré-Escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico deve ser realizada por educadores e professores com o apoio de assistentes operacionais. No entanto, e principalmente ao nível do primeiro ciclo, as crianças são deixadas no recreio sem grande supervisão, uma vez que o “pessoal” que teria como função de supervisionar é escasso e até mesmo nulo. A supervisão inexistente ou ineficaz pode ser uma das causas para justificar o bullying nos recreios escolares. Olweus (1993a) refere que quanto maior o número de supervisores à hora de recreio, menor é a quantidade de problemas de agressão. O aumento do número de supervisores e principalmente o estabelecimento de relações cordiais (confiança) entre supervisores e alunos são algumas das estratégias que podem ajudar a reduzir e prevenir conflitos e o bullying (Pereira *et al.*, 1997).

Fell (1994) salienta que o papel do supervisor não é impor determinadas atividades de forma organizada às crianças, mas sim de lhes ensinar jogos novos e cooperativos, dar sugestões procurando com as crianças ideias para se divertirem de forma mais criativa e fornecer atividades alternativas para os dias de chuva.

Na perspetiva de Marques *et al.* (2001) a supervisão dos recreios permite não só reduzir os conflitos e intervir mais rapidamente em situações de emergência, como também permite conhecer verdadeiramente os alunos, pois o comportamento que estes demonstram na sala de aula, nem sempre coincide com o demonstrado no recreio.

Pires (2001, p.221) considera que os jovens necessitam de vigilância uns “para se sentirem seguros, numa fase de vida importante para o seu desenvolvimento” e outros “para que a permissividade não lhes facilite o caminho para uma vida de ofensa sobre os outros, que os poderá conduzir no futuro a sérios problemas sociais”

3.5.1. Os Professores e o Recreio Escolar

Os professores para além das suas funções na sala de aula, têm também a missão de supervisionar o recreio escolar. Este espaço é muitas vezes ou na maioria das vezes negligenciado pelos docentes, não lhe dando a devida importância (Pereira, 2002).

O recreio escolar no seu espaço/tempo, provoca nos professores uma dualidade interpretativa desse espaço e da sua importância. Existem docentes que olham para o recreio como um tempo de descanso, de preparação de materiais, e há por outro lado o grupo que vê o recreio como oportunidade de estabelecer com os alunos uma relação para além da académica.

Um estudo realizado por Evans (1990, citado por Pereira, 2008), sobre o papel de supervisor do professor no recreio concluiu que o professor tem um papel importante na dinâmica dos alunos no tempo de recreio escolar, e que, também há necessidade de os docentes terem formação específica para executarem este papel de supervisão.

Neuenfeld (2003) enfatiza que o recreio é muitas vezes visto pelos professores como o período para descansar das atividades letivas e para os alunos como o período para extravar energias.

Ao ensinarem no início de cada ano letivo as regras da sala de aula, esquecem-se que os recreios também devem ter regras e, como tal, deveriam no início de cada ano letivo, juntamente com os alunos definir as regras de funcionamento dos recreios, respeitando e não esquecendo o carácter livre que as atividades devem ter.

É importante que o processo de definição de regras tenha não somente uma boa função de organização e gestão do bom funcionamento dos recreios como também uma ação formativa, estas regras não deverão ser impostas, mas sentidas.

Pereira, (2002, p.191) no seu estudo sobre prevenção das práticas agressivas entre crianças, em relação à valorização dos recreios como espaço de educação, refere que:

“Um dos primeiros passos visando a valorização dos recreios como espaço e tempo de educação é discutir e definir os comportamentos desejáveis dos alunos em todo o espaço escolar, na sala de aula ou no recreio. Este não deve ser o local de “ninguém” e de “acerto de contas”, mas, pelo contrário, um tempo e um espaço de atividade lúdica, onde as crianças não se aborrecem, mas gostem de estar”.

Pereira (2002, p. 123) num estudo sobre o papel dos professores na supervisão dos recreios, refere que:

“Os professores de dois países e dois continentes diferentes (Austrália e América) têm uma visão e uma atitude negativa da supervisão dos recreios. Os professores pensam que é uma tarefa necessária, mas não a fazem com agrado. Alguns acham que aproveitariam melhor o tempo preparando materiais para as aulas seguintes, outros dizem que gostariam de ter uma pausa sem as crianças e que pensam que estas sentem o mesmo”.

Nas escolas onde existem turmas com graves problemas de indisciplina, os recreios serão mais difíceis de controlar e de vigiar. Correia (citado por Pereira, 2002, p. 124) menciona “para a necessidade da presença do adulto nos espaços do jogo infantil para que esta se sinta em segurança”. Segundo o mesmo autor, “os espaços devem dar prazer, permitir o divertimento e o bem-estar da criança, pois são um local destinado às atividades voluntárias e livres”.

Este sentimento antagónico sentido entre os professores em relação ao espaço de recreio é notório nas nossas escolas. Há o grupo de professores que sente que a sua presença e intervenção no tempos e espaços de recreio é importante e há o grupo de professores que interpreta este tempo e este espaço como seu, de repouso, e em que a maioria destes defende que é importante para a criança a oportunidade de se sentir liberta de pressões e sentir o recreio como um espaço e tempo inteiramente livre para si e para as suas atividades, sem controlo nem qualquer tipo de orientação, argumentando também que o professor só deverá intervir neste tempo quando se registar algum incidente ou acidente mais grave. O papel do professor ou outro elemento da comunidade educativa como por exemplo os assistentes operacionais poderão ter a função de mediadores. Para Jarez (2002, p. 154) “Os papéis ou funções do mediador têm sido objeto de um dos debates clássicos, a sua função varia desde os que defendem que a única coisa que o mediador deve fazer é facilitar o encontro entre partes, até aos que defendem que o mediador deve sugerir propostas e alternativas e intervir”.

Os recreios são muitas vezes pensados como horas fora do programa curricular, vistos como um tempo que não faz parte integrante do tempo de aprendizagem. São

sentidos pelos professores e toda a comunidade educativa como um tempo de repouso, em que se para o processo de aprendizagem, um desvio nas atividades letivas.

As escolas além da educação formal que lhe é inerente têm uma grande responsabilidade na educação informal. As crianças captam muito facilmente tudo o que as rodeia. Por vezes, os adultos esquecem-se da grande importância da aprendizagem informal e julgam que as crianças estão na escola unicamente para absorver a educação formal, mas elas recebem e aprendem mais a educação informal, aquela que os adultos transmitem sem intenção. O espírito curioso e atento, próprio de cada criança, leva a que elas apreendam com grande facilidade tudo o que as rodeia.

3.5.2 O Assistente Operacional e o Recreio Escolar

Os recreios, como espaços de aprendizagem, não têm como intervenientes só as crianças. Neles intervêm as auxiliares de ação educativa agora designados assistentes operacionais e os professores, cada um com papéis e funções específicas a cumprir.

A supervisão dos recreios no 1.º Ciclo do Ensino Básico, é feito por um ou mais assistente operacional e esporadicamente por um ou outro professor.

“O pessoal não docente das escolas, em especial os funcionários que auxiliam a ação educativa e os técnicos dos serviços especializados de apoio educativo, devem colaborar no acompanhamento e integração dos alunos na comunidade educativa, incentivando o respeito pelas regras de convivência, promovendo um bom ambiente educativo e contribuindo, em articulação com os docentes, os pais e encarregados de educação, para prevenir e resolver problemas comportamentais e de aprendizagem”.

(Artigo 8º do Decreto-Lei 30/2002, de 20 de dezembro)

Como é referido no Decreto-Lei 184/2004 capítulo I artigo 4º alínea a) o assistente operacional deve:

“Contribuir para a plena formação, realização, bem-estar e segurança das crianças e alunos;”

(Decreto-Lei 184/2004)

O papel do assistente operacional é o de ajudar e promover a educação das crianças em diversos contextos nomeadamente nos recreios. São contratadas com esse objetivo e são-lhes exigidas competências nesta matéria. Hoje, nas nossas escolas, apostam na polivalência destes funcionários, com funções na manutenção da higiene escolar e no apoio à educação e formação das crianças. Exige-se uma polivalência sem que lhes sejam exigidas competências nestas áreas, ou seja, proporcionada qualquer formação para o desempenho destas funções. Alguns apresentam competências adequadas na manutenção da limpeza da escola e outras tarefas, mas muitas vezes manifestam sérias dificuldades no relacionamento com os alunos.

É uma figura importantíssima nas escolas, mas é necessário que se invista na sua formação, para se conseguir fazer dela uma mais valia para as escolas, para que estas tenham mais condições para a promoção de um ensino com mais qualidade.

As escolas do 1.º ciclo do ensino básico devido ao reduzido número de turmas e alunos, facultam o conhecimento recíproco de todos os alunos e professores, o que ao mesmo tempo facilita a supervisão. No entanto, o número de pessoal para efetuar essa supervisão é muitas vezes insuficiente, sendo que não possuem formação específica.

Pereira (2002, p. 183) numa ação de formação sobre o papel dos assistentes operacionais e prevenção das práticas agressivas, refere que o assistente operacional deve colaborar na educação dos alunos. Deve respeitar e fazer-se respeitar. Os alunos devem ser tratados corretamente, com autoridade, mas sem abuso de poder, isto é, utilizar uma linguagem adequada ao interagir com os alunos; sugerir soluções; dar a sua opinião; elogiar, reforçando os comportamentos positivos; observar o espaço de recreio.

É importante que os supervisores tenham a consciência que o mesmo comportamento pode não ser do mesmo modo eficaz com todo o tipo de pessoas com quem convivemos, porque a maneira como nós nos comportamos afeta a maneira como os outros se comportam. Segundo Fachada (2003, p. 54), “o comportamento não é algo com que se nasce, como a cor dos olhos ou a cor do cabelo. É algo que nós vamos adquirindo ao longo da nossa vivência e que podemos modificar e ajustar quando a situação o exige, sempre em função da excelência da comunicação e da relação interpessoal”.

Os assistentes operacionais normalmente não têm qualquer tipo de formação específica para poderem ter um papel importante e saberem como agir em situações de acidente ou de agressão. Para Domingues (1995, p. 91) “aos funcionários é atribuído o

papel de educadores morais nos espaços não letivos. Contudo, raramente manifestam possuir uma formação adequada ao desempenho deste papel”.

O estabelecimento de relações cordiais entre os supervisores e os alunos poderá assumir maior importância com um menor número de supervisores do que com um grande número de supervisores. As boas relações de confiança entre os supervisores e alunos poderão ajudar a reduzir os níveis de agressividade entre as crianças pois, muitas têm relutância em denunciar que foram agredidas. Com o melhoramento das relações adulto/criança haverá um melhor controlo de comportamentos desviantes, porque os agredidos conseguem comunicar as práticas de agressão o que por sua vez inibe os agressores de as cometer.

3.6. O Recreio como Espaço de Aprendizagem

A aprendizagem é um processo de transformação qualitativa mental de quem aprende, é um processo de modificação no comportamento.

Segundo Sanches (2003, p.62) “toda aprendizagem só é autêntica quando incorporada à nossa vida. Portanto, aprender é modificar comportamento que acontece como resultado das tentativas que o ser humano faz para satisfazer seus motivos internos”.

O espaço de recreio revela-se essencial para as crianças brincarem e correrem. Todavia, este pode revelar-se um recurso muito valioso para a promoção de diversas aprendizagens dispostas no currículo. Pode também desenvolver em simultâneo a cooperação, o espírito de equipa e a responsabilidade das crianças. Segundo Bowers e Gabbard (2000) os recreios são ambientes potenciais para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis. Schultz (1998), refere que para que a aprendizagem ocorra, as crianças têm que aprender primeiro a sonhar, imaginar e perguntar. O recreio permite aprofundar o conhecimento que as crianças adquirem em sala de aula, oferecendo oportunidade de descobrirem os seus interesses e paixões.

Investigações realizadas, sugerem que o recreio pode desempenhar um papel importante na aprendizagem, no desenvolvimento social e na saúde das crianças em idade escolar (Jarrett, 2003).

É no recreio, que as relações entre pares são mais livres e espontâneas e se fazem aprendizagens diferentes, mas tão importantes como as da sala de aula (Blatchord & Sharp, 1994).

Neto (2001), baseando-se em estudos científicos no campo da motricidade infantil, salienta a importância dos jogos que ocorrem nos recreios para a construção das diferentes valências biológicas e sociais do crescimento infantojuvenil. Estas atividades não beneficiam apenas o crescimento físico do indivíduo, como também assumem particular importância para o controlo da obesidade, fenómeno crescente nas sociedades industrializadas. Contribuem, ainda, para o desenvolvimento das habilidades locomotoras e não locomotoras, para o desenvolvimento psicossocial e na melhoria da autoestima e dos resultados escolares dos alunos.

Neto e Marques, (2004) mencionam que a prática de jogos oferece ao participante múltiplos sentimentos e experiências diferentes das que está acostumado no dia-a-dia e, com uma clara função de competência

3.6.1. Atividades de Recreio - O Jogo

Toda a literatura acerca do tema jogo, tem gerado ao longo dos tempos, grande interesse a investigadores de diversas áreas, nomeadamente, da educação, da psicologia, da sociologia do desporto e da antropologia.

Neste sentido, tem vindo a ser publicada uma diversidade literária com várias perspetivas, acerca deste tema, explicando o seu significado, as suas classificações bem como a sua importância.

O jogo é um conceito difícil de definir, pois cada autor suporta uma definição diferente. Huizinga (1951), refere que: “o jogo é uma ação ou uma atividade voluntária, realizada dentro de determinados limites fixados de tempo e de lugar, de acordo com uma regra livremente aceite, mas completamente autoritária, dotada de um fim em si mesma, acompanhada por um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser algo diferente”.

Por outro lado, Bandet (1973), diz que o jogo é “toda a ocupação sem qualquer outra finalidade que não seja a ocupação em si mesma.” Deste modo, o jogo abarca “uma ação que não pretende realizar nada a não ser realizar-se”.

Caillois (1990) também refere que, o jogo é uma atividade voluntária, livre, delimitada, regulamentada e fictícia.

Silva (2007) abona que, o jogo está mais relacionado com o lúdico; assim como o lúdico, o jogo faz parte da história da humanidade e é por meio dele que nos desenvolvemos. Marcelino (1989) afirma que o jogo, ajuda na formação do ser humano e que essa formação o torna um ser participante da cultura da sociedade.

Segundo Huizinga (2004) o jogo é toda a atividade humana, estando presente em tudo o que nos rodeia; é um fenómeno cultural e não biológico.

Neto (2003) refere que “o estudo do jogo se apresenta como um fenómeno complexo e global. A sua fundamentação é dispersa devido à pluralidade de abordagens, linhas de investigação distintas, e de múltiplos pontos de vista teóricos.

O jogo, como refere Neto (2003), possui um conjunto de funções, tais como: (i) estética: jogar significa, simultaneamente, construir, inventar, por conseguinte, criar; (ii) cultural: jogar permite satisfazer os ideais de expressão e de socialização; (iii) social: jogar é sentir o prazer em partilhar uma atividade comum que conviria prolongar, além do espaço lúdico; (iv) psicológica: o jogo permite esta instância, combate o aborrecimento, estabelece novos contactos no seio de uma equipa, incentiva o gosto pela ação e compensa a falta de atividade profissional

Perdurando nesta linha de ideias, Friedmann (2002, citado por Moreira & Oliveira (2004, p. 63), menciona que “No estudo dos jogos (...) observam-se comportamentos físicos e mentais que podem ser interpretados e analisados sob diferentes perspetivas. Deste modo, ao examinar os jogos (...), o foco de análise pode ser:

- Educacional, quando estuda a contribuição do jogo (...) para a aprendizagem e desenvolvimento da criança;
- Antropológico, quando estuda a forma como o jogo reflete a cultura nas diferentes sociedades;
- Sociológico, quando estuda a contribuição do contexto social das crianças quando jogam (...);
- Psicológico, quando o jogo é utilizado para compreender aspetos da cognição, da personalidade e das emoções do indivíduo;

- Folclórico, quando o jogo é estudado como expressão das tradições e costumes ao longo das gerações”.

Na conspeção de Piaget (1971), o termo “jogo” é utilizado para apresentar as ações que se encontram ligadas às etapas do desenvolvimento da criança. Nesta ordem de ideias, para Piaget existem três estruturas que caracterizam o jogo durante o período da infância. Assim sendo, este autor (1973) categoriza estas estruturas em três etapas fundamentais: “Jogos de Exercício Sensoriomotor (exercício simples)”, “jogos Simbólicos” e “Jogos de Regras”.

No que diz respeito aos “Jogos de Exercício Sensoriomotor (jogos simples)”, estes constituem a forma inicial do jogo na criança (dos 0 aos 2 anos) e reaparecem ao longo de toda a infância sempre que é adquirida uma nova capacidade ou um novo poder. Assim sendo, pode-se dizer que estes são jogos que acompanham o ser humano desde os primeiros meses até à vida adulta. Este tipo de jogo é o primeiro a surgir na criança, é o que caracteriza o desenvolvimento pré-verbal e que põe em ação um diversificado conjunto de condutas, mas não modifica as estruturas do indivíduo. Nesta fase a criança adquire competências motoras e aumenta a sua autonomia. É fácil de perceber que as brincadeiras mais atrativas são as que possibilitam a exploração de objetos através dos sentidos, da ação motora e da manipulação. Os jogos de manipulação fortalecem a autoestima, sendo peças fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Neste tipo de jogos, ocorre um período de exploração do mundo físico, em que predominam as relações cognitivas com o meio e onde a criança desenvolve a inteligência prática e a capacidade de simbolizar (Craidy & Kaercher, 2001).

Relativamente aos “Jogos Simbólicos”, estes surgem a partir dos dois anos até aos seis/sete anos. É nesta fase que a criança começa a produzir representações de um objeto ausente e onde a maioria dos jogos realizados pertence ao desenvolvimento sensório-motor. A simbologia tem um papel fundamental nas brincadeiras, o brincar com objetos atribuindo-lhes outros significados. Nesta fase a criança já é capaz de produzir imagens mentais. O jogo simbólico baseia-se em manipular certas imagens, imaginado uma realidade. Piaget (1973) afirma que é neste tipo de jogos que se inicia o pensamento com a linguagem, na imagem mental e outras formas de função simbólica.

Em relação aos “Jogos de Regras”, (a partir dos sete anos de idade) estes supõem a utilização da regra em proveito das relações sociais e individuais.

Normalmente, neste tipo de jogo, as regras são impostas pelo grupo e resultam da organização coletiva das atividades lúdicas.

Porém, existem outras concepções de tipos de jogos, os Jogo de luta e perseguição, esta forma de jogo surge por volta da idade do 1º Ciclo do Ensino Básico, 6 anos, até aos 14 anos, e evidencia o seu pico na faixa etária dos 8 aos 10 anos. Estão patentes comportamentos sociais em que impera o contacto físico e é caracterizado por uma conduta vigorosa como a luta, o chutar, a queda, corridas de perseguição e lançamento de objetos (Pellegrini & Smith, 1998).

Segundo Neto e Marques (2004, citado por Eira, 2013) o jogo concebe-se, assim, como um sistema fictício, com regras obrigatórias, porém aceite livremente por todos. A sua prática traz ao participante múltiplos sentimentos e experiências diferentes das que está acostumado no dia-a-dia e, com uma clara função de utilidade. A atividade associada ao desenrolar destas ações, conferem a exercitação da função e sentido de intencionalidade que, sendo imediatas, permitem ao ser humano uma relativa e confortável capacidade de adaptação ao longo da vida em relação aos desafios do seu envolvimento físico, social e cultural.

Através da brincadeira, a criança aprende regras a seguir, experimenta formas de comportamento e socializa, descobrindo desta forma o mundo à sua volta. Nos jogos com regras a criança aprende a controlar os seus impulsos e a respeitar os limites impostos por este tipo de jogos, desenvolvendo as suas capacidades de adaptar o seu comportamento e as suas competências.

Para Le Boulch (1987) o jogo de regras necessita a concordância ou mesmo a concepção de um regulamento para poderem ser praticados coletivamente e que, por isso mesmo, desempenha um importante papel na socialização. Segundo Holper (1983) estes jogos, prosseguem para toda a vida sob a forma de desportos ou de jogos de sociedade.

Num outro panorama de classificação dos jogos, Wallon (1995) defende que o jogo é uma atividade própria da criança.

Wallon (1995), percebe que o jogo é concebido a partir de como foi assimilado pelo adulto. Para este autor, os jogos podem ser classificados em “Jogos Funcionais”, “Jogos de Ficção”, “Jogos de Aquisição” e “Jogos de Fabricação”.

Os jogos funcionais acontecem de forma simples e natural, quando a criança descobre o prazer de produzir som, executar as funções que a evolução da motricidade

lhe possibilita e sentir necessidade de pôr em ação as novas aquisições, do tipo: gritar, explorar os objetos, agitar os dedos entre outros.

Os jogos de ficção são atividades em que o faz-de-conta, as imitações estão presentes, ou seja, ela usa um brinquedo assumindo papéis de pessoas que estão presentes no seu dia-a-dia. (brincar de imitar os pais, o professor ou até mesmo um animal).

Nos jogos de aquisição a criança é “todo olhos, todo ouvidos”, começa por compreender, conhecer, imitar músicas, gestos, imagens. Neste tipo de jogos, a criança esforça-se por perceber e compreender as coisas e os seres, imagens, contos e canções.

Por último, os jogos de fabricação, são jogos onde a criança se distrai com atividades manuais de criar, combinar, juntar e transformar objetos. Os jogos de fabricação são quase sempre as causas ou consequências do jogo de ficção, ou se confundem num só. Quando a criança cria e improvisa o seu brinquedo: a boneca, os animais que podem ser modelados, isto é, transforma matéria real em objetos dotados de vida fictícia.

Na sua linha de pensamento Wallon (1995), diz que é através da imitação que a criança vive o processo de desenvolvimento que é composto por fases distintas, no entanto, é a quantidade de atividades lúdicas que proporcionarão o progresso e o resultado da aprendizagem da criança. O autor refere que as etapas do desenvolvimento evidenciam atividades em que as crianças procuram tirar proveito de tudo. Os jogos provam as múltiplas experiências vividas pelas crianças, como: memorização, enumeração, socialização, articulação, sensoriais, entre outras. Concluimos com a sua conceção que, o lúdico e a infância não podem estar dissociados, toda atividade da criança deve ser espontânea, livre de qualquer repressão, antes de ser subordinada a projetos de ações mais extensas e transformadas. Portanto, o jogo é uma ação voluntária, caso contrário, não é jogo, mas sim trabalho ou ensino.

Segundo Moreira e Oliveira (2004, p. 58) “Jogar e brincar são atividades humanas praticamente tão antigas como o próprio homem (...)” mas, como se pode verificar estas não têm perdido a sua importância, muito pelo contrário, tem sido engrandecida até à atualidade, tendo a cada dia que passa um relevo cada vez maior na sociedade, por isso, bem se pode dizer que “Na cultura contemporânea os jogos ocupam um lugar importante. Joga-se em todas as faixas etárias e em todos os estratos sociais, encontrando-se uma

pródiga indústria relacionada com os mais variados tipos de jogos e brinquedos” (idem, 2004).

Para Sousa (2003) “(...) a atividade lúdica da criança brota espontaneamente, sai dela naturalmente, emerge de modo independente, sem a necessidade de qualquer intervenção do adulto” (p.101). Por outras palavras, pela atividade lúdica a criança, desenvolve-se e relaciona-se com os pares de uma forma espontânea, ela é ela própria e reage naturalmente ao que está a realizar no momento, não sendo necessária a intervenção do adulto nestas situações.

Como afirmam Condessa e Fialho (2010):

“O brincar e o jogo, desde as formas mais simples de imitação e atividade simbólica até às formas mais elaboradas de atividades de criação, expressão e de competição, permitem que a criança tome consciência de si e do outro, interiorizando assim a sua cultura de origem e os valores que lhe são inerentes, aprendendo a agir, a interagir e a comunicar em sociedade” (p.17).

Em conformidade com o que, anteriormente, foi explanado, Condessa *et al.* (2009, p.286) mencionam que “pelo jogo, que é sempre uma atividade séria para a criança, ela aborda o mundo que a envolve e as regras da sua sociedade”.

Na ótica de Drew *et al.* (1997) “Quando as crianças jogam, acontecem muitas coisas. Produz-se um intercâmbio entre as que jogam e as que observam, que se traduz em discussões, explicações, etc., e que contribui para as aproximar umas das outras.

Nesta linha de pensamento (Kishimoto, 1994) alude que “A criança procura o jogo como necessidade e não como distração (...) é pelo jogo que a criança se revela. As suas inclinações boas ou más, a sua vocação, as suas habilidades, o seu carácter, tudo que ela traz latente no seu eu em formação, torna-se visível pelo jogo e pelos brinquedos, que ela executa”. O jogo permite à criança realizar o seu eu, construir a sua personalidade além de desenvolver a linguagem. Quando a criança brinca, ela relaxa, diminuindo assim os constrangimentos, descarrega energia assimilando a realidade do mundo em que vive.

Huizinga (2004) qualifica os jogos infantis como atividades importantes, porque quando as crianças começam a brincar elas transferem-se para um mundo de fantasia, no qual elas são atores interpretando uma realidade que por ser realizada intensamente acaba se tornando uma atividade séria. Entretanto, as crianças sabem que essa realidade

é um jogo e é por isso que ele é caracterizado como sério. Com base nisso, o autor afirma que “os jogos infantis possuem a qualidade lúdica em sua própria essência, e na forma mais pura dessa qualidade” (p. 21).

Para Carlos Neto (2001, citado por Pereira, 2002, p. 33) tem-se descoberto e desenvolvido o interesse sobre o papel e valor do jogo no desenvolvimento humano. A partir de estudos científicos, chegaram a algumas conclusões:

a) O jogo promove o desenvolvimento cognitivo em vários aspetos: na descoberta, na capacidade verbal, na produção divergente, nas habilidades manipulativas, na resolução de problemas, em processos mentais e na capacidade de processar informação;

b) O empenhamento no jogo e os níveis de complexidade envolvidos no jogo provocam alterações na diversidade das operações mentais;

c) A criança aprende a organizar a linguagem através do jogo, ao brincar com verbalizações generaliza e adquire novas formas linguísticas;

d) A cultura humana é transmitida através do jogo. Esquemas lúdicos e formas de jogo passam de geração em geração, adulto para a criança, e de criança para criança;

e) As habilidades a nível motor são desenvolvidas através do jogo por processos pedagógicos, nas aquisições escolares

Concluindo, existe um leque variadíssimo de opiniões acerca do jogo, nomeadamente, definições, classificações e utilidades, contudo, todas as perspetivas apesar de diferentes se complementam, vêm mostrar que o jogo é benéfico para as crianças, pois permite que estas se desenvolvam de forma integral. O jogo, como atividade natural, assume especial importância na vida das crianças e dos jovens, pelo seu carácter formativo e lúdico (Eira, 2013).

Como alvitra Kishimoto (2002, p.99) “o jogo é um (...) fator decisivo para assegurar o desenvolvimento natural da criança”. Desta forma, o jogo apresenta-se, de facto, como uma atividade lúdica mais utilizada pela criança para se recrear e conhecer os seus limites pessoais e sociais (Rovira & Trilla, 1996).

4. O Brincar para a Criança

O brinquedo também possui uma dimensão histórica e cultural. Os termos criança, infância e brinquedo são construções sociais que foram evoluindo ao longo dos tempos. Tais construções sociais são representações criadas pela sociedade para identificar coisas ou objetos. Com o início do Renascimento, as brincadeiras que antes englobavam adultos e crianças, foram-se transformando numa particularidade das crianças. O brinquedo passou a um mediador entre a criança e o mundo. A criança passa a ter um espaço para brincar junto ao brinquedo que torna possível sua inserção no mundo lúdico (Kishimoto, 1993; Santos, 2010).

Estudos feitos na área da Psicologia e baseados numa visão histórica e social dos processos de desenvolvimento infantil, que tem em Vygotsky (2007) um dos seus principais representantes, defendem o brincar como uma atividade humana criadora, na qual imaginação, fantasia e realidade interagem na produção de novas hipóteses de interpretação, de expressão e de ação pelas crianças, assim como de novas formas de construir relações sociais com outros sujeitos, crianças e adultos.

Vigotski (2007) destaca que ao brincar a criança tem a oportunidade de vivenciar diversos papéis e elaborar diferentes relações, pois, por meio desta atividade, ela dialoga como o mundo, imitando situações e habilidades que superam as suas capacidades, apropriando-se das formas de agir do adulto e ampliando os instrumentos que tem para se relacionar com mundo. O mesmo autor compreende que a criança reproduz e representa o contexto em que está inserida por meio das situações vivenciadas e das brincadeiras.

Seguindo esta linha de pensamento, o brincar é um importante processo psicológico gerador de desenvolvimento e aprendizagem, envolvendo variados e complexos processos de articulação entre o que já foi aprendido e o novo, entre a experiência, a memória e a imaginação, entre a realidade e a fantasia, sendo uma forma particular de relação com o mundo, distanciando-se da realidade da vida comum, ainda que nela referenciada. Brincar é uma atividade espontânea e voluntária, frequente, não obrigatória, sem objetivos extrínsecos e escolhida livremente por quem brinca. É o resultado de um processo cognitivo e social que visa o conteúdo e não o seu modo, isto é, o mais importante não é a maneira como se brinca, mas as aprendizagens e as experiências que são vividas através do brincar (Garvey, 1992; Kishimoto, 1999; Moyles,

2002). A brincadeira é de fundamental importância para o desenvolvimento infantil, na medida em que a criança pode transformar e produzir novos significados. O brincar não só requer muitas aprendizagens como também constitui um importante campo de aprendizagem.

Como salienta Machado (2003, p.37):

“Brincar é também um grande canal para o aprendizado, senão o único canal para verdadeiros processos cognitivos. Para aprender precisamos adquirir certo distanciamento de nós mesmos, e é isso o que a criança pratica desde as primeiras brincadeiras transicionais, distanciando-se da mãe. Através do filtro do distanciamento podem surgir novas maneiras de pensar e de aprender sobre o mundo. Ao brincar, a criança pensa, reflete e organiza-se internamente para aprender aquilo que ela quer, precisa, necessita, está no seu momento de aprender; isso pode não ter a ver com o que o pai, o professor ou o fabricante de brinquedos propõem que ela aprenda”.

A brincadeira estimula a capacidade da criança respeitar regras que serão válidas não só para a brincadeira, mas também para a vida. Ela também desenvolve a criatividade, pois através da escolha dos papéis que vai exercer na brincadeira terá que reproduzir e criar a representação na brincadeira.

O brincar envolve múltiplas aprendizagens. Vygotsky (2007, p.122) afirma que na brincadeira “a criança se comporta além do comportamento habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo, é como se ela fosse maior do que ela é na realidade”. Isso porque a brincadeira, na sua visão, cria uma área de desenvolvimento proximal, permitindo que as ações da criança ultrapassem o desenvolvimento já alcançado (desenvolvimento real), estimulando-a a conquistar novas possibilidades de compreensão e de ação sobre o mundo.

O brincar é um processo e não um resultado. Ao contrário do que os adultos pensam, e segundo Moyles (2002), brincar é necessário para as crianças e para os adultos, pois é um meio potenciador de aprendizagem. Através deste comportamento, que pressupõe um contexto e um ambiente, as crianças exploram uma diversidade de experiências. Deste modo, é importante permitir um acesso livre ao brincar, isto é, possibilitar à criança oportunidades de exploração e de investigação de diversos materiais

e distintas situações, quer sozinha, quer com os seus parceiros, o que, por sua vez, poderá conduzir a um brincar mais desafiante.

Segundo Winnicott (1975), o ato de brincar desenvolve-se numa área intermédia entre o mundo real e imaginário, num estado de máxima concentração entre o sonho e a realidade onde a criança sente prazer ao brincar. Troeger (2006) refere que todos aprendemos a brincar, pois este encontra-se dependente da atividade lúdica, que contribui para que a criança se conheça a si e ao outro, bem como ao meio circundante.

Considerando Shaw (2007, p.17) “o homem não deixa de brincar porque se torna mais velho, torna-se velho porque deixa de brincar”. O tempo para brincar está a ficar cada vez mais reduzido. É através da capacidade e da necessidade de brincar livremente e da aquisição de aprendizagem para o desenvolvimento, que a criança cresce e se adapta com sucesso ao mundo complicado em que vivemos.

Segundo Moyles (2002, p.18), “brincar é a principal atividade da criança na sua vida; através do brincar ela aprende as habilidades para sobreviver e descobre algum padrão no mundo confuso em que nasceu”. Para além disso, o simples ato de a criança rir, jogar à bola, às cartas ou repetir sons pode ser considerado brincar. Mesmo quando está sozinha, a criança brinca e pode mesmo criar amigos imaginários. Estes atos podem ser considerados como brincar, pois, através deles, a criança aprende, descobre padrões, envolve-se.

Garvey (1992) menciona ainda que:

“Brincar é um comportamento muito frequente em períodos de expansão intensa do conhecimento de si próprio, do mundo físico e social e dos sistemas de comunicação, e que nos pode levar a supor que a atividade lúdica está intimamente relacionada com estas áreas do desenvolvimento” (p.7).

A atividade lúdica referida pela autora está relacionada com as diferentes áreas do desenvolvimento social, motor, da linguagem e do comportamento. Quando uma criança está aborrecida, o simples fato de ser cativada para uma brincadeira, de acordo com Moyles (2002), pode facultar uma fuga da pressão da realidade, de alívio do sofrimento, de contrariar a solidão ou de relaxamento.

A brincadeira faz parte da criança desde os primeiros dias no vínculo adulto/criança e com o tempo vai ficando mais complexa, edificando construções emocionais,

cognitivas, psíquicas e sociais, que dão acesso a um melhor desenvolvimento. Todavia, para brincar não é necessário a criança possuir imensos brinquedos. Parafraseando D'Annunzio (2006), devemos colocar nas mãos das crianças todos os objetos necessários para ativar o seu desenvolvimento intelectual e emocional. É através do brincar que as crianças crescem, exprimem sentimentos e resolvem conflitos. Brincar desenvolve a autonomia da criança, no entanto, é fundamental um livre uso e manuseamento de brinquedos e outros materiais. “Acredito que o brincar pode e deve ser enriquecido com a criação de objetos e adereços, e através da adaptação e recriação de espaços e materiais” (Martinho, 2013, p.7).

Por sua vez, Caba (2008) menciona a brincadeira, como a única atividade que é transversal, com o desenvolvimento de valores humanos, a solidariedade, o companheirismo, respeito pelo outro, a tolerância, a atenção, as condutas que implicam a capacidade de adaptação em diversas situações tais como: auto-estima, desafio e os vínculos afetivos.

A criança ao brincar está a descobrir e a perceber o modo de funcionamento dos objetos à sua volta. O brincar é um processo pelo qual a criança desenvolve estratégias para a resolução de problemas, usando desta forma a criatividade, sendo esta estimulada através dos brinquedos, desenvolvendo os cinco sentidos. O brincar desempenha uma função muito importante que é a exploração do mundo interno da criança. Oliveira (2002) também faz a relação do brincar com o desenvolvimento. A autora comenta que ao brincar a criança se desenvolve, pois, os processos psicológicos são acionados e desenvolvidos. Para ela a “brincadeira infantil beneficia-se de suportes externos para sua realização: rituais interativos, objetos e brinquedos” (p.231).

Através do jogo/brincar a criança cria um mundo imaginário, onde apresenta personagens que elucidam aspetos que formam a sua personalidade, pela forma de sentimentos, ou seja, podem existir situações que o adulto pense que são desajustadas para uma criança, mas deve ter em consideração que a criança está apenas e somente a brincar. “O brincar é fundamental para a criança, pois é indispensável para o seu desenvolvimento afetivo, criativo, cultural e intelectual” (Vasconcelos 2012, p.137).

Abreu (2013) menciona que o brincar é o meio de ligação entre o adulto, a criança, o mundo e a manipulação de objetos. Brincar é divertido e permite ao mesmo tempo a interiorização de regras, não necessitando ter um fim.

Froebel (1917), por seu lado, define o brincar como atividade espontânea responsável pelo desenvolvimento físico, moral e cognitivo e afirma que a criança necessita de apoio para o seu desenvolvimento.

Uma das potencialidades do brincar é educar, aprender. Enquanto brinca, a criança encontra-se em constante aprendizagem. Esta pode ter origem no conhecimento da criança e na exploração dos seus jogos e brincadeiras. Algumas brincadeiras, podem criar situações problemáticas que a criança tenta, sucessivamente, solucionar recorrendo a diversas estratégias. Assim, a criança desenvolve as suas capacidades de comunicação com os outros e toma consciência de si e do seu papel no meio em que está inserida. Deste modo, é importante a troca de conhecimentos entre as crianças no decorrer das suas brincadeiras, pois a transmissão de conhecimentos assome-se como um modo de aprendizagem eficaz e natural para a criança.

Nesta linha de pensamento, Papalía, Olds e Feldman (2001) aludem que:

“ (...) Brincar é o trabalho dos mais novos. Brincando, as crianças crescem. Elas estimulam os seus sentidos, aprendem a usar os músculos, a coordenar o que veem com o que fazem e ganham domínio sobre os seus corpos. Descobrem coisas acerca do mundo e acerca delas próprias. Adquirem novas competências. Tornam-se mais proficientes no uso da linguagem, experimentam diferentes papéis e – ao reconstruírem as situações da vida real – lidam com emoções complexas (p. 365).”

É importante observar os comportamentos da criança perante o sucesso e o insucesso, de forma a compreendermos que o insucesso também é necessário para que se possa melhorar e, desse modo, obter sucesso.

As brincadeiras vividas pelas crianças apresentam-se segundo duas dimensões: educativas e não-educativas. Na brincadeira educativa, existe um objetivo pedagógico e as crianças aprendem enquanto brincam. Para Saracho e Spodek (1998) “as brincadeiras educativas, servem um propósito pedagógico, ao mesmo tempo que mantém a sua função de satisfação pessoal” (p. 215).

Saracho e Spodek (1998) acrescentam, ainda, que:

“A diferença não está nas atividades e nem no grau de divertimento que as crianças extraem delas, mas sim nos objetivos atribuídos à brincadeira pelas pessoas

responsáveis pelas atividades das crianças. A brincadeira educativa tem como objetivo primário a aprendizagem (p. 215) ”.

Por outras palavras, a brincadeira educativa possui uma intencionalidade pedagógica, mas não esquece, nunca, a vertente lúdica. Ao invés, a brincadeira não-educativa é assumida como livre, espontânea, voluntária e sem caráter obrigatório. Nesta, a criança demonstra sinais de alegria e de diversão, mas também de aprendizagem, construída por si só e com os outros que a rodeiam. A brincadeira não-educativa não é orientada, não tem uma finalidade pedagógica; nela a criança “simplesmente brinca” (Saracho & Spodek, 1998, 212). É importante que proporcionemos às crianças as duas dimensões das brincadeiras. Ambas são importantes, pois, não é pelo facto de a brincadeira não-educativa não apresentar finalidades pedagógicas, que deixa de ser menos importante relativamente à brincadeira educativa e vice-versa.

Um conceito que ajudará a compreender melhor o conceito de brincar é o brinquedo. Este, segundo Kishimoto (1999), “supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam a sua utilização” (p.18). Um brinquedo é, então, um objeto associado às crianças que pode ser utilizado tanto para brincar, como para aprender e que não implica regras para ser usado. Um brinquedo não tem de ter obrigatoriamente um uso específico nem determinadas regras, pois pode ser explorado de inúmeras maneiras. Kishimoto (1999) acrescenta que “um dos objetivos do brinquedo é dar à criança um substituto dos objetos reais, para que possa manipulá-los” (p. 18) e acrescenta, ainda, que “o brinquedo aparece como um pedaço de cultura colocado ao alcance da criança. É seu parceiro na aprendizagem”.

A atividade lúdica faz parte da vida, tal como dormir, comer, chorar e rir. “Brincar é um fim em si própria e não apenas um meio para se atingir qualquer outro objetivo. Brinca-se porque se brinca! Brinca-se a vida toda!” (Rolo, 2006, p.14). A atividade lúdica é tida em conta como sendo um processo que se constrói a partir da percepção de um mundo externo, em que a sua compreensão se desenvolve ao recriar o mesmo no campo potencial do jogo.

Pode concluir-se que a brincadeira auxilia o desenvolvimento da criança de forma tão intensa e marcante que a criança leva todo o conhecimento adquirido nesta fase para o resto da vida.

4.1. O Brinquedo e a Brincadeira

Tal como a brincadeira, os brinquedos também apresentam duas funções: uma função lúdica e uma função educativa. Na brincadeira com função lúdica, o brinquedo propicia apenas diversão, prazer ou insatisfação e é escolhido casualmente. Ao contrário, na brincadeira educativa, o brinquedo representa e ensina algo de novo ao saber da criança, aos seus conhecimentos e à sua compreensão do mundo. O brinquedo educativo é definido, assim, e segundo Kishimoto (1999), como um:

“Recurso que ensina, desenvolve e educa de forma prazerosa, o brinquedo educativo materializa-se no quebra-cabeça, destinado a ensinar formas ou cores, nos brinquedos de tabuleiro que exigem a compreensão do número e das operações matemáticas, nos brinquedos de encaixe, que trabalham noções de sequência, de tamanho e de forma, nos múltiplos brinquedos e brincadeiras (p.36).”

Os brinquedos podem ser ainda divididos, quanto às suas origens, em brinquedos estruturados e não estruturados. Os brinquedos estruturados são adquiridos prontos e provêm de indústrias; ao invés, os brinquedos não estruturados, não provêm de indústrias, são simples objetos, como paus e pedras, que nas mãos das crianças adquirem novos significados e se transformam em brinquedos.

Associadas aos brinquedos, encontram-se as brincadeiras que são definidas como “rituais que se transmitem, repetidos ou recriados, em ambientes socioculturais distintos” (Carvalho, Mafalhães & Bichara, 2003, p.15), isto é, as brincadeiras são transmitidas de geração em geração e estão presentes em diversas culturas. Embora a sua estrutura inicial seja mantida, com a evolução e passar do tempo, podem sofrer a alteração de algumas das suas regras.

Em certos momentos, a criança brinca sozinha. Este comportamento é frequente em crianças mais pequenas e em crianças que apresentam algum distúrbio emocional. Em ambos os casos, os brinquedos tornam-se parceiros da criança e com eles trocam, por vezes, sons, palavras e até mesmo sentimentos (Friedmann, 1996). Ao brincar, a criança explora e constrói conhecimento, mas, para que tal aconteça, necessita de motivação interna, típica do lúdico.

O brinquedo, para além de ser um par para a criança durante a sua brincadeira, assume diversos papéis em função dos interesses e da curiosidade da criança, ou seja, o mesmo brinquedo pode representar diferentes objetos ou pessoas, dependendo da vontade da criança.

Nas brincadeiras partilhadas com um ou mais indivíduos (crianças ou adultos), a criança comunica verbalmente e/ou através de gestos. Estas interações assumem-se como essenciais nas brincadeiras, pois é nelas que a brincadeira assume características únicas. Nas trocas e partilhas de ideias, a criança tem a possibilidade de assumir diversos papéis, de experienciar outras atividades, de se colocar no lugar do outro, de se expressar e de realizar ações prazerosas (Friedmann, 1996).

É através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança experiencia, que ela tem oportunidade de desenvolver um canal de comunicação, de partilha, de abertura para o diálogo com o mundo dos adultos, onde restabelece o seu controle interior bem como a sua autoestima e desenvolve relações de confiança consigo mesma e com os outros, descobrindo as suas capacidades e limites.

Kishimoto (1992) considera o brinquedo como “objeto-base” da brincadeira. Wajskop (2007) considera o brinquedo, tal como uma brincadeira, um objeto cultural que, tem diversos significados e representações, dependendo da cultura na qual está inserido. Ainda segundo estes autores, o brinquedo, tal como referido em cima, é o produto de uma sociedade, com objetivo lúdico, possuindo funções sociais.

Segundo Wajskop (2007), o brinquedo é o objeto de uso da própria infância, cuja ação lúdica é pura consequência, o brinquedo permite a imaginação de situações e histórias diferentes, e isso é que faz deles objetos especiais, ou seja, brinquedos. A criança pode transformar qualquer objeto num brinquedo através da sua imaginação, como foi referido no ponto anterior. Desta forma, a criança ao transformar o brinquedo está a fazer com que este sirva de suporte para a brincadeira e não o que determina a mesma. Neste momento lúdico, o brinquedo auxilia a criança na reconstrução de elementos da realidade (com a sua transformação).

Brougère (2004, citado por Santos, 2009):

“O brinquedo estimula a brincadeira ao abrir possibilidades de ações coerentes com a representação pelo ato de representar um bebé, uma boneca bebé desperta atos de carinho, de troca de roupa, de dar banho e o conjunto de atos ligados à maternidade.

(...). Há uma representação que convida a essa atividade num fundo de significação (bebé) dada ao objeto num meio social de referência.” (p.15)

Para Vygotsky (citado por Reis,2010) é um meio utilizado para satisfazer desejos das crianças que não podem ser realizados imediatamente. Deste modo, o brinquedo contribui, juntamente com a brincadeira, para o desenvolvimento e construção dos saberes da criança. Marcellino (1989) define brinquedo como um objeto cuja utilização é marcada “pelo exercício individual e pela gratuidade” (p. 26) e é por meio dele que a criança se expressa; assim como a brincadeira ele também é um instrumento do brincar.

4.2. Brincar como um Direito da Criança

As crianças são um grupo social, com um carácter permanente na sociedade, a infância determina uma etapa de vida para qualquer indivíduo e a organização de qualquer sociedade. No entanto, muitas vezes ainda não são reconhecidas frequentemente como “pessoas que organizam a sua recolha de informação, que agem, que comunicam, que aprendem, que pensam e criam segundo a sua iniciativa e segundo os seus ritmos” (Montagner, 1993, p. 19). O autor refere ainda que as crianças são “confinadas às posições de espectadores ou de seguidores de modelos sociais cada vez mais complexos e difíceis de compreender” e deveriam ser consideradas como seres sujeitos (Montagner, 1993, p. 20). De acordo com Montagner (1993), cada criança independentemente das suas particularidades genéticas, pode ser agente do seu próprio desenvolvimento. Para tal, o autor refere que é necessário ter à sua volta pessoas atentas e que considerem a criança como “ser sujeito”. A criança, por vezes, ainda é vista como um sujeito passivo, sujeita pela sua aparência frágil e que tem o poder de causar no adulto um sentimento de proteção. Diversos estudos mostram-nos uma nova visão da criança que nos permite compreender o seu desenvolvimento cognitivo e a forma como ela constrói o seu conhecimento, entendendo-a como sujeito que, desde o nascimento, está inserida num contexto social e no qual participa ativamente. O brincar é, acima de tudo, um direito da criança. Neste contexto, a escola deve ter espaços para fazer desapertar todas as potencialidades da criança, criar oportunidades de ser estimulada e motivada, e ao mesmo tempo deve ser respeitado o tempo necessário para ela brincar.

Ao brincar a criança está a estimular a inteligência porque este ato faz com que ela liberte a sua imaginação e desenvolva a sua criatividade, bem como possibilita o exercício de concentração, atenção e aliciação para as diversas situações do seu quotidiano. Segundo Teles (1997), ao brincar a criança explora o mundo, constrói o seu saber, aprende a respeitar o outro, desenvolve o sentimento de grupo, ativa a imaginação e autorrealiza-se. Por outro lado, de acordo com o autor, a criança que não brinca e que muito cedo já sente a noção do “peso da vida” não tem condições de se desenvolver de maneira sadia e esta lacuna pode-se manifestar na sua personalidade adulta.

Ferland (2006), considera que a criança enquanto brinca está a progredir nas diferentes esferas do seu desenvolvimento. De criança para criança, existem, de acordo com o autor, grandes variações tanto nas brincadeiras como no desenvolvimento.

Em suma, o brincar está profundamente ligado à aprendizagem, principalmente nos primeiros anos, e é através dos brinquedos e das brincadeiras que a criança descobre o seu papel no mundo. A brincadeira traz vantagens sociais, afetivas e cognitivas para o desenvolvimento da criança.

CAPÍTULO II – Trabalho de Investigação

Recreio Escolar: Espaço de aprendizagem. Estudo a partir das Representações de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico

1. Metodologia

A metodologia resume-se a um conjunto de procedimentos e regras para formar conhecimento. É a maneira de se relacionar com o problema a investigar, o modo como o abordamos, articulando assim um conjunto de operações incluindo variadas técnicas.

Nesta perspetiva Gonçalves (1998, p.105) refere:

“A investigação é um processo, um conjunto hierarquizado de atividades interdependentes. O que se faz em cada passo deve ter em consideração o que já fez, o que também se está a fazer e o que, previsivelmente, se fará. A investigação pode ser ainda associada a uma estratégia. Trata-se de escolher o melhor caminho (método) a percorrer, numa miríade de pequenas e grandes decisões orientadas para o melhor alcance dos objetivos mediante uma otimização dos recursos mobilizados e disponíveis.”

No que concerne ao método, este baseia-se na forma consistente de se organizar a pesquisa, sendo um conjunto de princípios que orientam a escolha do objeto de estudo, a formação dos pareceres apropriados. O método permite fazer a adaptação intelectual do objeto, ou seja, através do método chegamos ao nível intelectual do objeto. O método é o “caminho que deve seguir a nossa investigação, ou seja, o procedimento que se utilizará” Ander-Egg (2001, p.75).

Segundo Pardal e Correia (1995, p.10) o método, “consiste essencialmente num conjunto de operações, situados a diferentes níveis, que tem em vista a consecução de objetivos determinados, (...), que torna possível a seleção e a articulação de técnicas, no intuito de se poder desenvolver o processo de verificação empírica”. Por outras palavras, consiste numa planificação mentora do trabalho a desenvolver.

O conjunto de sensações de pertença, experiências profissionais com a problemática em causa, o lúdico, as atividades lúdicas de recreio e a importância do espaço recreio, foram os fatores primordiais que geraram a oportunidade de investigar, ao mesmo tempo que foi elaborado um projeto de intervenção que tem como objetivo aferir qual o papel que detém a atividade lúdica de espaço recreio para os professores do 1º ciclo, bem como a importância que lhe é atribuída.

A metodologia de investigação escolhida para este projeto é uma investigação qualitativa, mais voltada para a compreensão dos fenómenos emocionais, sociais e

profissionais, tendo em conta a perspetiva dos participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados (qualitativos) referem-se aos materiais “em bruto (rough materials) que os investigadores recolhem da realidade”.

Os instrumentos de pesquisas utilizados foram as entrevistas individuais semiestruturadas, ou seja, um conjunto de dezasseis questões feitas a seis professores do 1º ciclo de dois agrupamentos diferentes.

Tornou-se indispensável, do ponto de vista metodológico, recorrer à entrevista para se tentar perceber, nos discursos e representações dos professores, o significado que atribuem à atividade lúdica em espaço de recreio, possibilitando, com maior facilidade, a apreensão da compreensão que os próprios sujeitos fazem acerca dos fenómenos nos quais estão envolvidos e implicados. As entrevistas individuais possibilitaram alcançar uma variedade de impressões e percepções que os diversos entrevistados, possuem em relação às variáveis em estudo. Conforme Richardson (1999, p.160), “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação pela qual determinada informação é transmitida”

Segundo De Ketele e Gogiers (1999) a entrevista “é um método de recolha de informações que consiste em conversas orais, individuais ou de grupo, com várias pessoas selecionadas cuidadosamente”. O propósito da entrevista é recolher o máximo de informação sobre factos ou representações, em que o grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado segundo os objetivos da recolha de informação (De Ketele & Rogiers, 1999).

As entrevistas são administradas por uma pessoa, o investigador, especialmente no caso das investigações qualitativas, com o objetivo de obter informações sobre uma outra. As entrevistas, segundo Yin (2005, p.116), são “uma das mais importantes fontes de informação para um estudo de caso”, permitindo-nos ter contacto com os atores sociais. Para Bogdan e Biklen (1994), em investigação qualitativa “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (p.134).

Em investigação, as entrevistas podem ser utilizadas isolada ou conjuntamente com outras técnicas. A entrevista é considerada como o instrumento mais específico e eficaz na obtenção de informações sobre aspetos peculiares não observáveis (Patton,

1987), pois as questões são colocadas diretamente ao entrevistado, permitindo ao investigador compreender melhor a perspectiva do outro e obter de imediato explicações mais precisas através do desenvolvimento de um diálogo prazenteiro e agradável. De acordo com Quivy e Campenhoudt (1992, p.208), o método da entrevista é particularmente relevante porque se pode analisar o sentido que os entrevistados atribuem às situações com que são confrontados; considerando-se como principal vantagem o grau de profundidade dos dados retirados para análise.

A entrevista requer procedimentos próprios, de acordo com Bell (1997), “os tópicos têm de ser selecionados, as questões elaboradas, os métodos de análise considerados e preparados e testado um plano.” (p. 119).

O plano surge como um guião de referência, no entanto, o entrevistador aborda este plano de forma flexível, consoante as respostas dadas pelo entrevistado. Pretende-se que o participante responda às questões, adaptando-se o desenvolvimento da entrevista ao entrevistado e, mantendo um elevado grau de liberdade na exploração das questões (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.192).

Assim, no presente estudo, para além das questões contempladas no guião da entrevista, no decorrer da conversa foram pedidos esclarecimentos às participantes, que permitiram compreender melhor as respostas dadas e os pensamentos a elas associados.

É de enfatizar que, devido ao facto de os participantes possuírem concepções muito similares sobre a importância do lúdico no processo de ensino-aprendizagem, durante a entrevista emergiram algumas questões diferentes para complementar as ideias de cada um, que lhes permitiu explicarem verbalmente a valorização de determinados aspetos das suas práticas letivas e em espaço de recreio. A opção pela técnica de entrevista semiestruturada deu-se em função de proporcionar ao entrevistador melhor entendimento e captação da perspectiva dos entrevistados, pois as entrevistas livres, ou seja, totalmente sem estrutura, onde os participantes da pesquisa falam livremente, “resultam num aglomerado de informações difíceis de analisar que, muitas vezes não oferecem uma visão clara da perspectiva do entrevistado” (Roesch, 1999, p.159).

Segundo Bodgan e Biklen (1994) “as entrevistas qualitativas variam quanto ao grau de estruturação” (p.135), podendo ser estruturadas ou fechadas, semiestruturadas ou relativamente abertas e não estruturadas ou muito abertas. As entrevistas estruturadas ou fechadas requerem do entrevistado uma resposta objetiva e curta, enquanto as entrevistas abertas ou semiestruturadas se centram “em tópicos determinados ou podem

ser guiadas por questões gerais”. Nas entrevistas não estruturadas ou muito abertas “o entrevistador encoraja o sujeito a falar sobre uma área de interesse e, em seguida, explora-a mais aprofundadamente retomando os tópicos e os temas que o entrevistado iniciou” (p.135).

Nas entrevistas semiestruturadas começa-se por um conjunto de perguntas relativamente estruturadas e, no final, formulam-se perguntas mais livres, que nos proporcionam o acesso ao interior do mundo individual de cada participante e permitem perceber os diversos entendimentos sobre os fenómenos em estudo. Bodgan e Biklen (1994) referem que “nas entrevistas semiestruturadas fica-se com a certeza de se obter dados comparáveis entre os vários sujeitos” (p. 135).

1.2. Delimitação do problema e objetivos de investigação

Todos os sistemas de investigação prendem-se com uma metodologia, ou seja, existem pontos que devem ser cumpridos para que a investigação resulte o melhor possível. Esses pontos passam pela definição do problema, dos objetivos, da população alvo/amostra, saber quais os procedimentos investigativos a utilizar e para finalizar, proceder à análise e interpretação dos dados recolhidos durante a investigação.

O estudo em questão centra-se ao nível do 1º ciclo, incidindo, particularmente, sobre os espaços de recreio e o lúdico no processo de aprendizagem, que tem como objetivo: analisar, compreender e descrever a importância do lúdico e do espaço de recreio nas aprendizagens e a forma como os professores vêem o espaço de recreio, como fundamental para as aprendizagens das crianças do 1º ciclo.

Uma investigação científica tem sempre o seu início com a escolha e enunciação de um problema. Sendo esta uma fase essencial, importa que o problema seja definido corretamente, pois, como afirma Tukey (1962), “é preferível de longe uma resposta aproximada à pergunta certa que por vezes é vaga, do que uma resposta exata à pergunta errada” (p.13).

Neste sentido pretendemos aferir qual a importância dos espaços de recreio e a atividade lúdica no processo de aprendizagem, e a forma como os professores veem o

espaço de recreio, ferramenta fundamental para as aprendizagens das crianças do 1º ciclo ou não.

Todo o nosso projeto está de acordo com um conjunto de pressupostos teóricos sobre ludicidade e as atividades de recreio, assentando assim, nas seguintes problemáticas:

- Como é que os professores veem o espaço de recreio, enquanto complementar às atividades organizadas da escola?
- Qual a influência da escola nas atividades de recreio das crianças?
- Como é que experiências lúdicas de recreio promovem aprendizagens significativas nas crianças?

Desta forma, o presente trabalho foi desenvolvido segundo três dimensões e objetivos gerais.

Dimensões:

- Representações sobre a atividade livre de recreio;
- A concepção do espaço de recreio;
- Atividades e práticas de recreio.

Objetivos gerais:

- Perceber como a atividade lúdica é vista pelos professores;
- Perceber qual a importância do recreio para os professores;
- Aferir sobre a importância da atividade lúdica para as aprendizagens das crianças;
- Aferir de que forma utilizam o lúdico no processo de formação da criança;
- Verificar de que forma os professores titulares de turma valorizam a atividade natural de recreio;
- Conhecer os espaços de recreio: Recursos: humanos e materiais.
- Conhecer as atividades de tempo livre das crianças.

2.Plano de Investigação

A opção pelo método de recolha de dados faz parte integrante de um trabalho de investigação. A investigação científica dependendo da natureza do conhecimento: como o mundo é compreendido e o propósito da investigação, a forma como são recolhidos e tratados os dados bem como o tipo de generalização derivada desses dados podem ser abordados qualitativamente ou quantitativamente e ambas são desenvolvidas nas ciências sociais (McMillan & Shumacher, 1989).

De acordo com as questões problemáticas e os objetivos enunciados, o presente estudo investigativo é de natureza qualitativa e exploratória, com recurso ao inquérito por meio de entrevista, de modo a obter informação e compreender os fenómenos que resultam dessa informação.

Este estudo visa conhecer a relevância do tema em análise para os professores. A presente investigação passou pela implementação de duas fases. Na primeira fase, efetuou-se a recolha e análise documental e bibliográfica através da qual nos foi possível perceber o que é o lúdico/ atividade lúdica de recreio e o seu papel na aprendizagem dos alunos do 1º ciclo. Na segunda fase, procedeu-se à recolha de dados através de um inquérito por entrevista aos professores do 1º ciclo, para que, depois de analisadas, possamos dar resposta à questão de investigação formulada.

2.1. Grupo de Estudo e Justificação da sua Escolha

Uma boa estratégia para trabalhar um problema, de forma adequada à investigação, sintetiza-se em demarcar quem será a nossa população alvo, a amostra ou grupo estudado.

Segundo Fontin (2006, p. 55), “a amostra é a fração da população que constitui o objeto do estudo. Ela corresponde em menor dimensão à população”. De acordo com o mesmo autor, a amostragem probabilística, “é um método, que consiste em constituir uma amostra escolhendo ao acaso um certo número de indivíduos” (Fontin, 2006, p.315).

Pardal e Lopes (2011, p.54) defendem que “geralmente não é possível inquirir a totalidade dos membros do conjunto universo que se pretende analisar” sendo por isso, necessário criar um grupo mais restrito “através do recurso a técnicas que viabilizem a construção de uma parcela, a amostra, daquele mesmo universo” (Pardal & Lopes, 2011, p. 54).

Assim, a amostra, segundo Lakatos e Marconi (2001, p.163), “é uma porção ou parcela, convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”. No que se refere à nossa amostra, considerou-se um conjunto de sujeitos retirados da população. Depois de selecionar a população, é necessário selecionar o método de amostragem mais apropriado. Optou-se pela amostragem não probabilística onde, segundo Carmo e Ferreira (1998) nem toda a população tem a mesma probabilidade de se incluir na amostra, pois o investigador deve selecionar a amostra de acordo com um ou mais critérios específicos, tendo em conta os objetivos do presente trabalho de investigação.

A população alvo do nosso estudo é constituída por seis professores do 1º Ciclo do Ensino Básico de dois agrupamentos diferentes com tempo de serviço compreendido entre os 10 e os 30 anos. Agrupamento de Escolas de Nelas e Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu/Agrupamento Grão Vasco, Escola de Avenida, num total de seis professores.

A escolha destes agrupamentos prende-se com o facto de, no primeiro exercer funções de assistente operacional, e no segundo de ter sido o local de estágio no âmbito da PESII. Dai tornar-se pertinente uma análise do Projeto Educativo de ambos os agrupamentos para que desta forma possamos entender a forma como é consagrado o espaço recreio, bem como a importância que este detém na perspetiva dos diretores dos agrupamentos.

2.2. Técnicas e Instrumento de Recolha de Dados

De forma a dar resposta à investigação e recolher toda a informação necessária para compreender os objetivos específicos, optamos por recorrer a entrevistas semiestruturadas. Esta técnica de recolha de dado, a entrevista, é muito utilizada nas mais

diversas investigações. A investigadora deve pensar muito bem qual a técnica e o instrumento a utilizar para conseguir alcançar os melhores resultados possíveis.

Nesta perspetiva no presente estudo realizaram-se entrevistas individuais, do tipo semiestruturada, com a duração que varia entre os 10 minutos a 30 minutos. É importante referir que os participantes não tiveram conhecimento do teor das questões antes da sua implementação. No entanto, tal como é recomendado por Carmo e Ferreira (1998), os entrevistados foram contactados previamente, de forma a garantir a sua disponibilidade para participar no estudo, e de modo a explicar os motivos de terem sido escolhidos para serem entrevistados. Foram ainda referidos os objetivos gerais do estudo assim como a importância da sua participação no mesmo.

A entrevista foi efetuada com o objetivo de conhecer as perspetivas dos participantes sobre “O lúdico e o recreio escolar nas aprendizagens das crianças do 1º Ciclo”. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas segundo um guião orientador, definido previamente em função do referencial teórico que foi construído, e foi considerada alguma flexibilidade na ordem de formulação das questões e na inclusão de novas questões no decorrer da entrevista, no sentido de estabelecer um diálogo que permitisse à investigadora obter o máximo de informação.

Segundo Ketele (1999, p.21) “o entrevistador tem previstas algumas perguntas para lançar a título de ponto de referência”.

A entrevista permite, obter respostas mais próximas da linguagem do sujeito, com menor redução dos dados, que nos aproximem mais da compreensão da realidade dos sujeitos em estudo. Assim, e de modo a complementar os dados recolhidos por entrevista, realizaram-se dezasseis questões relativas a três dimensões de estudo:

1. Representações sobre a atividade livre de recreio;
2. A conceção do espaço de recreio;
3. Atividades e práticas de recreio.

Com base nestas áreas temáticas foi desenhado o seguinte guião de entrevista, acerca das quais quisemos obter informação.

Quadro 1- Guião de entrevistas

Dimensões	Objetivos	Entrevista	Revisão Bibliográfica
1.Representações sobre a atividade livre de recreio	<p>Perceber como a atividade lúdica é vista pelos professores;</p> <p>Perceber qual a importância do recreio para os professores;</p> <p>Aferir sobre a importância da atividade lúdica para as aprendizagens das crianças;</p> <p>Aferir de que forma utilizam o lúdico no processo de formação da criança;</p> <p>Verificar de que forma os professores titulares de turma valorizam a atividade natural de recreio;</p>	<p>Qual a importância e significado que atribui à atividade livre da criança em espaço escolar?</p> <p>O que pensa do valor formativo das práticas de recreio das crianças?</p> <p>Que tipos de práticas que considera serem as mais importantes para as crianças em recreio?</p> <p>Para si qual o significado do lúdico na aprendizagem?</p> <p>Como é que a atividade lúdica pode ser usada no processo ensino-aprendizagem?</p> <p>O professor observa/utiliza o lúdico para ensinar os seus alunos nos espaços organizados por si? Como?</p> <p>Considera que as crianças beneficiam quando desenvolvem atividades de cariz lúdico?</p> <p>Acha que o espaço recreio desenvolve capacidades de socialização nas crianças? De que modo o professor aproveita as observações feitas no recreio para complementar o seu processo de ensino-aprendizagem?</p> <p>Acha que as atividades lúdicas de espaço recreio possibilitam ao professor uma melhor avaliação das crianças? Em que sentido?</p>	<p>Marques, Neto e Pereira, (2001)</p> <p>Holmann e Weikart (1997)</p> <p>Pereira, B. e Neto, C. (1997)</p> <p>Gomes, Queirós e Santana (1995)</p> <p>National Association for The Education of Yong Children (1998),</p>
2.A conceção do espaço de recreio	<p>Conhecer os espaços de recreio:</p> <p>Recursos: humanos e materiais.</p>	<p>Considera que o tempo de recreio é suficiente para as crianças?</p> <p>Considera que as escolas estão dotadas de materiais/ recursos necessários para as crianças aproveitarem o seu tempo de recreio?</p> <p>Há cuidados por parte da escola em manter ou arranjar condições materiais e humanas para que as crianças retirem melhor partido do espaço recreio?</p> <p>Quem faz o acompanhamento e vigilância do recreio? Participa e avalia as atividades da criança em recreio? De alguma forma?</p> <p>Aproveita essas atividades para desenvolver ou dar continuidade a alguma tarefa pedagógica?</p> <p>O recreio, as atividades de recreio, fazem parte da sua planificação semanal em alguma das diferentes áreas de conteúdo?</p>	<p>(Ministério da Educação, 1997).</p>
3. Atividades e práticas de recreio	<p>Conhecer as atividades de tempo livre das crianças</p>	<p>Conhece as atividades mais praticadas pelas crianças em recreio? Destas quais as mais praticadas?</p> <p>Atividades posturais</p> <p>Atividades de locomoção</p> <p>Atividades de manipulação</p> <p>Atividades gestuais típicas</p> <p>Atividades interativas e de cooperação</p> <p>Atividades expressivas</p>	<p>Marques, Neto e Pereira, (2001).</p> <p>Neto, C. (1992)</p>

Perante a análise dos resultados das entrevistas, o processo de categorização das dimensões, previamente preparadas, das categorias e subcategorias foram subdivididas, fundidas, eliminadas ou ajustadas de acordo com as imposições dos dados.

Quadro 2- Categorias, subcategorias e unidades de registo

Categorias	Subcategorias	Unidades de registo
Percepções e opiniões dos docentes sobre o conceito de atividade livre de recreio	Percepções e opiniões relativas: Ao conceito de atividades lúdicas; À importância do recreio; À importância do lúdico para a aprendizagem da criança; Utilização do lúdico na formação das crianças; A valorização da atividade natural de recreio;	Descrição do conceito lúdico Referência à importância do recreio na aprendizagem dos alunos Utilização do lúdico nas aprendizagens Metodologia de ensino com recurso do lúdico Descrição da avaliação dos alunos em espaço de recreio, atitudes/valores
Apreciações sobre o espaço de recreio	Percepções relativas ao: Tempo de recreio Recursos e materiais para as crianças em tempo de recreio Condições materiais e humanas para as crianças tirarem melhor partido do espaço recreio Vigilância do recreio Aproveitamento das atividades de recreio Planificação das atividades de recreio	Avaliação do tempo de recreio em relação ao tempo letivo Referência ao espaço de recreio e falta de materiais Descrição das práticas do poder local relativamente ao espaço de recreio Referência aos vigilantes e competências das praticas; Metodologias de ensino empregues e referência à falta de tempo face ao currículo Obstáculos apontados à aplicação da planificação dos recreios
Percepção dos docentes quanto às atividades praticadas no recreio	Percepções e opiniões dos docentes face às: Atividades mais praticadas pelas crianças	Referência a algumas atividades praticadas pelas crianças em recreio

A investigadora facultou aos participantes, a escolha da data e do local onde as entrevistas se realizaram. Considerando a importância da privacidade na condução das entrevistas, todas foram feitas em local sossegado, uma sala de aula livre nas escolas onde cada um dos entrevistados lecionava. O registo das entrevistas foi efetuado em

áudio, procedendo-se, posteriormente, à sua transcrição para suporte informático e de papel.

Na realização das entrevistas teve-se em conta as considerações de Guerra (2006), nomeadamente:

“Não se deve esquecer as questões prévias a colocar no início das entrevistas, tais como a explicitação do objeto de trabalho, a valorização do papel do entrevistado no fornecimento de informações considerando o seu estatuto de informador privilegiado, a duração e a licença para gravar” (p.60).

Carmo e Ferreira (1998, p.126) referem a necessidade de gerir três problemas no ato de entrevistar: “a influência do entrevistador no entrevistado; (...) as diferenças que entre eles existem (de género, de idade, sociais e culturais); (...) a sobreposição de canais de comunicação.” Houve assim que criar condições para que, durante a entrevista, se estabelecesse um diálogo não condicionado, evitaram-se comentários do entrevistador, e teve-se cuidado com a forma como se colocaram as questões e se enquadraram as mesmas em termos não-verbais.

É ainda referido por Carmo e Ferreira (1998) que durante a entrevista é importante saber escutar, ou seja, dar tempo para o entrevistado se expressar, e caso existam perguntas delicadas, estas devem ser feitas no final da entrevista e enquadradas por perguntas preparatórias.

3. Técnicas de Análise e Tratamento de Dados

Depois de terminado o período de recolha de dados, foi realizado um trabalho de sistematização “análise e interpretação de dados, em função do questionamento decorrente do problema de pesquisa e dos respetivos eixos de análise” (Afonso, 2005, p.58).

Este trabalho consistiu na análise e interpretação dos dados obtidos através das respostas das entrevistas realizadas. Para se fazer este estudo, recorreu-se à análise de conteúdo, que como refere Bardin (1977, p.42) é definida como “um conjunto de técnicas

de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Este estudo insere-se numa linha de investigação descritiva predominantemente qualitativa, na medida em que: “os dados recolhidos são em forma de palavras (...) os resultados escritos da investigação contém citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação” (Bogdan & Bilklen, 1994, p. 48).

Após a transcrição das entrevistas fez-se a análise do conteúdo. Esta teve como objetivo identificar informações a partir das questões colocadas na entrevista.

Como refere Guerra (2006, p. 62), “a análise de conteúdo tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que nos foi narrado e uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do analista face a um objeto de estudo”.

No entanto, para um melhor enquadramento do estudo realizado, consideramos importante a análise do Projeto Educativo dos agrupamentos anteriormente enunciados, para que desta forma possamos saber qual a importância que os mesmos atribuem ao espaço de recreio. Ao mesmo tempo que analisamos fazemos referência ao mesmo no que respeita aos objetivos do agrupamento.

Relativamente à análise do Projeto Educativo, optamos por fazer uma análise descritiva de cada um deles, a fim de retirar toda a informação pertinente para a obtenção de conclusões.

4. Projetos Educativos

Fazendo nossas as palavras de Barroso (1992, p.17), podemos dizer que vivemos, hoje, numa sociedade de projetos, pois acredita-se que conjugando tudo num projeto, seja ele profissional ou de uma vida, se pode “dar um sentido ao nosso destino”.

Nas sociedades modernas, de acordo com Boutinet (2002), a ideia de projeto tornou-se indissociável da visão sobre a ação, quer esta seja individual ou coletiva, transmissora de um processo para clarificar a ação a continuar ou a mudança a efetuar.

Ainda, na senda de Barroso (1992, p.17), acreditamos que, a par do reforço da autonomia da escola, os projetos começaram a assumir aquilo que ele chama “microideologias de ação quotidiana”, quando a atividade pedagógica começou a ser orientada pela pedagogia de projeto, “criando sistemas de crenças próprias, para orientar a tomada de decisão dos atores (individuais ou coletivos), em função de determinados valores ou princípios” (Barroso,1992).

Na educação, a ideia de projeto inicialmente era associada ao nível de ação pedagógica originando a chamada “pedagogia educativa”, passando mais tarde a adquirir uma dimensão mais institucional, expressa nos projetos educativos de escola, que surgiram no âmbito das reformas educativas.

Com o aparecimento, primeiro do Projeto Educativo e, depois, em consequência deste, dos Projetos Curriculares de Escola/Agrupamento e de Turma, hoje, falar de projeto, evocar o projeto é, pois, uma constante e um inevitável.

Em Portugal, as primeiras referências ao projeto educativo surgem no Decreto-Lei 553/80 de 21 de novembro, confiando o seu conteúdo para as normas a ter em conta no ensino particular e cooperativo e incentivando para a criação de projetos próprios que permitissem a inovação pedagógica.

Desde o Decreto-Lei 43/89 de 14 de outubro que a alusão a um projeto educativo é clara, constituindo uma condição indispensável para a construção de uma autonomia que se pretende para a escola.

Com a homologação do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro surgem o Projeto Curricular de Escola/Agrupamento e os Projetos Curriculares de Turma como documentos decorrentes da política definida no Projeto Educativo.

Tendo como referência os teóricos Carvalho e Diogo (1999), podemos dizer que os projetos são estruturados a partir de uma previsão dos resultados, o que permite ao homem intervir no decorrer dos acontecimentos, direcionando-os a seu próprio favor, dependendo estes mais da ação humana do que do acaso. Há, pois, uma previsão organizada. Transferindo esta ideia de projeto para o campo educativo, poderemos compreender de que forma as práticas dos docentes se deverão orientar de forma a tornarem-se produtores de projetos e não meros executores dos projetos de outrem, recorrendo a uma reflexão profunda que permita uma visão transformadora e estratégica. É, pois, necessário, e ainda segundo a perspetiva de Carvalho e Diogo (1994, p.9), pensar a ação sobre um corpus social, sendo imprescindível, para isso, pensar:

- O que temos?
- O que pretendemos?
- O que fazer para controlar os acontecimentos em função do que desejamos?

Conscientes desta problemática e da sua relação com a promoção e alargamento da autonomia da escola, os responsáveis pela política educativa em Portugal abordaram desde o Decreto-Lei 43/89 de 14 de outubro a necessidade de construir um projeto educativo em cada estabelecimento de ensino. Com a publicação do Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro esclarece-se um pouco melhor o que se pretende com tal documento, parecendo-nos ser clara a ideia de que se trata de um “guia” de cariz político, uma vez que aí são definidas as grandes linhas orientadoras de toda a ação educativa de uma escola. Diversos teóricos afirmam que o projeto educativo é, acima de tudo “locus de assunção de valores e de políticas educativas, o que lhe confere características de documento político (Afonso *et al*, 1999, p.17) e tem “caraterísticas predominantemente ideológicas e políticas” (Carvalho *et al*, 1993, p.17), chamando “a atenção para a componente axiológica no terreno da educação” (Carvalho *et al*, 1993, p.17).

De acordo com Costa (2003), os projetos educativos surgiram como resposta à crise de organização escolar que se fazia sentir, sendo perspectivados como operadores de rutura, em que a sua elaboração pretendia romper com procedimentos vigentes nos domínios pedagógico, educativo, gestão, político e organizacional, e por outro lado, como operadores de coerência, apresentando-se como algo que pretendia pôr em prática novas formas de exercício do poder, num determinado espaço e tempo.

Ao analisarmos a legislação em vigor, damos-nos conta que o projeto educativo surge como um documento distinto do projeto curricular de escola/agrupamento e dos projetos curriculares de turma, embora decorrendo uns dos outros, estabelecendo uma sequência lógica desde o plano meso (Projeto Educativo) ao plano micro (Projeto Curricular de Turma), passando pelo plano macro (Projeto Curricular de Escola/Agrupamento). Na senda de teóricos, já referidos anteriormente, que têm vindo a abordar esta problemática do *projeto educativo*, damos-nos conta que a partir da sua perspectiva emerge sempre a distinção entre duas fases: o projeto enquanto processo e o projeto enquanto produto, sendo que o primeiro diz respeito às representações relativas ao estado final da situação que se pretende transformar ou modificar e o segundo às

representações relativas ao processo que permite chegar a esse estado final (Carvalho & Diogo, 1999, p.10-11) Nesta perspectiva parece ser claro que o *projeto educativo* é assumido como um projeto de finalidades. Porém, não podemos deixar de referenciar autores como Barroso (1992) que consideram que o *projeto educativo* deve decorrer da articulação das duas fases referidas anteriormente, tentando “conciliar a lógica do desejo e a lógica da ação”. Nesta perspectiva, Barroso (1992) defende que a elaboração de um projeto deve levar a que todos os intervenientes na comunidade educativa, de uma forma mais ou menos direta, se comprometam, num esforço coletivo, para melhorar a qualidade do serviço da escola pública.

Esta complementaridade entre o desejo e a ação faz com que o projeto educativo deva ser encarado como “um processo e como um produto de uma planificação destinada a orientar a organização e o funcionamento do estabelecimento de ensino tendo em vista a obtenção de determinados resultados” (Barroso,1992) Por esta razão, João Barroso prefere chamar ao **projeto educativo** *projeto de escola*, por precisar melhor que se trata de um projeto global que orienta a organização, a gestão e o funcionamento da escola na diversidade das suas estruturas e funções” (Barroso, 1992, p.23).

Carvalho e Diogo (2001), consideram que o projeto educativo deve exprimir a identidade da escola “Exprimindo a identidade da escola, o projeto educativo de escola funciona como ordenador de toda a vida escolar, dotando-a de coerência e de uma intencionalidade clara.” (p.52). Para estes autores o projeto educativo de escola é um documento de planificação a longo prazo, orientador de toda a atividade e conceção educativa da escola, distinguindo-se dos outros documentos, regulamento interno, projeto curricular de escola; plano anual de atividades, projeto curricular de turma, que se apresentam como documentos com a função de concretizar o projeto educativo, sendo de aplicação a curto prazo.

Em síntese, podemos dizer que alguns teóricos defendem o projeto educativo como um projeto produto, focalizando todos os esforços na definição das finalidades a atingir, distinguindo este plano do projeto enquanto processo, decorrendo daí a existência de vários projetos, de acordo com os diferentes níveis de operacionalização. Há que clarificar que ao dizermos que centram a suas atenções no projeto enquanto produto, não queremos dizer que ignorem o processo que medeia até à consecução dessas finalidades, nem o contexto em que ele ocorre. Defendem apenas que ele é uma das

fases da construção da autonomia, contemplada num documento, à qual se seguirão outras, mais ao nível da operacionalização.

Por outro lado, há quem conceba o projeto educativo como uma integração destas duas componentes aparecendo, num único documento as intenções e a forma de as operacionalizar.

Todavia, de uma ou outra conceção, decorre uma questão essencial relacionada com o seu processo de construção, que pressupõe “uma lógica de ação e comporta a definição de prioridades no plano das necessidades. Por sua vez estas necessidades são selecionadas e hierarquizadas de modo a promoverem a definição de objetivos estratégicos, que por sua vez são concretizáveis em alternativas de ação”. Estão, assim, criadas as condições para que, posteriormente, se verifique uma operacionalização eficaz através dos projetos curriculares, regulamento interno e plano anual de atividades.

Apresenta-se também, como um elemento da gestão inovadora e geradora de qualidade no ensino aprendizagem uma vez que permite que a escola como instituição preconize o sentido da educação que pretende ministrar de forma orientada, embora, de acordo com os autores se tenha presente que “sem projeto educativo há, apesar de tudo, uma política de escola, mesmo que ela se unifique pela omissão ou não explicitação de valores e atitudes. O que é necessário saber é: que política educativa implícita é essa.” (Carvalho & Diogo, 2001, p. 48).

O projeto permite a delegação de responsabilidades, apoiando a implicação de diversos participantes, coresponsabilizando-os, sendo um impulsor de uma atitude democrática e comunicativa, criando deste modo uma dinâmica de liderança. A sua eficácia resulta do facto de que a sua existência permite à escola a apropriação de um certo espaço de liberdade, afirmando-se, face à comunidade, como detentora de um projeto que lhe propiciará a identificação e o reconhecimento.

O projeto deve, segundo estes autores, ter em conta o indeterminado, ser capaz de indicar a direção com vista num resultado e numa avaliação permanente, incorporar o conflito, mas, sobretudo, devolver a cada indivíduo o seu espaço de criatividade e ação. “O projeto educativo deve ser coletivo, mas favorecer a interação; autónomo, mas independente.” (Carvalho & Diogo, 2001, p.45)

Na perspetiva de Sebarroja (2001), o projeto educativo “tem de ter um olhar muito atento à realidade e outro atento à utopia, porque não há projetos sem sonho e vontade de futuro” (p.91). Para este autor a pertinência e a eficácia do projeto educativo reside no

facto de este ter que ser um projeto inclusivo e integrador de todo o tipo de alunos, expressar finalidades, estar atento à realidade, à personalidade dos alunos, ao desenvolvimento pessoal e à aprendizagem, expressar concepções sobre a convivência e a maneira de resolver os conflitos.

“Os hábitos e as normas de funcionamento numa instituição escolar democrática requerem um clima de confiança e comunicação que favoreça a cooperação (...). A diversidade e a diferença são fontes de contraste, enriquecimento, divergência e conflito. Um dos grandes reptos é educar no e para o conflito desde uma forma criativa, solidária e positiva (...)”.

(Sebarroja, 2001, p.96).

Segundo Sebarroja (2001) a identidade da escola será garantida através do projeto educativo ao permitir a confluência entre a tradição pedagógica e a necessidade de modificar. A qualidade do ensino aprendizagem surge através da operacionalização do projeto educativo como resposta às necessidades dos seus alunos, permitindo segundo o autor, a criação de “uma escola pública, inovadora e solidária, que deve criar as condições para despertar expetativas em todos os alunos, venham de onde vierem e seja qual for a sua situação.” (Sebarroja, 2001.p.95)

4.1. Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu – Avenida

Quanto à caracterização do Agrupamento, a estrutura deste documento consagra uma visão global do agrupamento do ponto de vista social, cultural e organizacional. Inclui alguns indicadores relativos à caracterização geral, evolução e procura do agrupamento.

O Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu / Agrupamento de Escolas Grão Vasco foi criado no ano letivo 2002/2003 e fica situado no município de Viseu, cidade com excelentes vias de comunicação terrestre o que detém um papel muito importante no desenvolvimento económico e social de toda a cidade. O meio social envolvente é constituído por famílias que vivem do pequeno comércio, famílias da classe

média alta, por algumas famílias que vivem da pequena agricultura, um grupo de etnia cigana e um grupo de emigrantes.

De acordo com o perfil de escola, a população escolar no ano letivo de 2013/2014 a nível do 1º Ciclo do Ensino Básico era de 1227 alunos, sendo que 181 eram crianças com Necessidades Educativas Especiais.

A nível de organização e gestão escolar, o Projeto Educativo do Agrupamento define de forma clara os critérios pedagógicos de constituição de Grupos/Turmas, devidamente fundamentados, bem como a ocupação plena dos tempos escolares dos alunos, sendo evidente, neste caso, a preocupação em oferecer um leque variado de atividades de apoio e de complemento curricular. Relativamente às prioridades de ação do agrupamento estas estão definidas em quatro dimensões:

I. Dimensão curricular (manter os níveis de sucesso e melhorá-los; reduzir a taxa de insucesso, melhorar os processos de apoio aos alunos; (...) medidas de combate à indisciplina)

II. Dimensão organizacional (...alargar as práticas de referenciação e elegibilidade de crianças com Necessidades Educativas Especiais; intervenção e acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizagem, designadamente com défices de atenção, dislexia e hiperatividade, de modo a promover a sua integração e sucesso educativo; (...))

III. Dimensão Institucional: (estabelecimento de parcerias com o exterior numa perspetiva de uma escola aberta à comunidade; criar com os parceiros educativos da comunidade uma rede de protocolos que possibilitem aumentar as ofertas)

IV. Dimensão Física: (aprofundar a gestão dos recursos materiais, em especial o material informático; promover a melhoria dos serviços de apoio disponibilizados pelo agrupamento; promover a melhoria dos equipamentos e espaços exteriores; desenvolver esforços para obter a melhoria das condições físicas e de segurança nos edifícios do agrupamento; criação espaços adequados à realização de atividades multidisciplinares e de apoio aos alunos)

No que concerne aos critérios de distribuição de serviço, é dada relevância à redução de docentes por conselho de turma e de turmas e anos de escolaridade por docente, o que significa que houve a preocupação de não sobrecarregar demasiado cada professor, permitindo que cada um centre as atenções e esforços na otimização de estratégias a aplicar nas suas turmas. Tal fato permite, também, ao professor um conhecimento mais profundo dos seus alunos e reforçar a ligação com eles.

Numa análise mais profunda podemos referenciar que o espaço recreio é de certa forma descurado tal como podemos ver no quadro de prioridades definidas para o primeiro ciclo.

Quadro 3- Prioridades do Ensino Básico- 1º Ciclo

Dimensão Curricular	Potenciar o sucesso educativo e prevenir o absentismo: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Valorização transversal da Língua Portuguesa / Plano Nacional de Leitura. ➤ Promoção e desenvolvimento de hábitos de leitura e investigação. ➤ Desenvolvimento de atividades de reforço ao nível das disciplinas nucleares (Português e Matemática). ➤ Aprofundamento do Ensino Experimental das Ciências. ➤ Alterar atitudes e comportamentos dos alunos. ➤ Fomentar o uso das Tecnologias da Informação e Comunicação na sala de aula
Dimensão Organizacional	Promover e melhorar os processos de articulação existentes <ul style="list-style-type: none"> ➤ Promoção de uma melhor articulação entre as CPT e os Departamentos, ... ➤ Institucionalização de espaços e tempos de trabalho cooperativo entre os docentes, para partilha de ideias, troca de experiências e produção de materiais. ➤ Promoção da gestão curricular entre os docentes da Pré-Escolar e do 1º/2º/3º Ciclos. ➤ Sensibilização da Comunidade Educativa para um maior envolvimento na vida da escola. ➤ Dinamização de ações visando a sensibilização dos pais e encarregados de educação para a importância do seu papel nas escolas e na educação.
Dimensão institucional	Promover a articulação entre a escola com a comunidade: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Estabelecimento de Protocolos com entidades educativas, com o objetivo de motivar os alunos para a aprendizagem. ➤ Realização de protocolos com Instituições locais, Câmara, Centros de Saúde, museus, Bombeiros e outros, para a realização de atividades de enriquecimento curricular. ➤ Incrementar o intercâmbio entre escolas, para troca de experiências entre alunos e professores.
Dimensão física	Dinamizar os espaços e equipamentos como meios de aprendizagem: <ul style="list-style-type: none"> ➤ Incrementar um plano de apetrechamento de equipamentos e materiais de apoio às atividades pedagógicas. ➤ Rentabilização dos materiais existentes na escola. ➤ Requalificação de alguns edifícios escolares com a criação de novos de espaços e equipamentos, para utilização pelos alunos, ...

No entanto, assumem particular relevância, neste agrupamento, as atividades associadas ao desporto escolar, proporcionando aos alunos um conjunto abrangente de modalidades/atividades, adequadas às suas motivações, contribuindo para facilitar o sucesso escolar, favorecer a integração/inclusão, melhorar o trabalho de grupo, elevar a autoestima e promover estilos de vida mais saudáveis. O Projeto de Desporto Escolar desenvolve-se, no Agrupamento, nas modalidades de Futsal, Voleibol, Atletismo, Ténis de Mesa, Andebol, Bócia, Badminton e Natação. Esta opção é complementada por outras ações orientadas para outras áreas que possibilitem a formação integral e a realização pessoal dos alunos, no sentido da utilização criativa e formativa dos seus tempos livres.

Como a especificidade da organização e supervisão do espaço de recreio era inexistente neste documento normativo houve necessidade de se recorrer ao Regulamento Interno, a fim de aferir se este era contemplado.

Tal como no Projeto Educativo, também aqui não era feita grande referência ao espaço de recreio, apenas à sua supervisão. Na Secção III-Pessoal não Docente, Subsecção I- Direitos e Deveres, artigo 174 ponto 3 alínea I), faz referência ao Assistente Operacional, com funções de Auxiliar de Ação Educativa denunciando como deveres específicos do Pessoal não Docente com funções de Auxiliar de Ação Educativa:

“Estar especialmente ativo e vigilante durante os intervalos das aulas, não permitindo que os alunos tomem atitudes incorretas e indisciplinadas”;

Apesar de não estar considerado no Projeto Educativo nem no Regulamento Interno o papel do professor relativamente à vigilância do espaço de recreio, este agrupamento prima pela supervisão destes espaços pelos professores conjuntamente com os assistentes operacionais. Norteado pelo Despacho Normativo n.º 4-A/2016 que define algumas regras e princípios comuns, que visam garantir igualdade e transparência na afetação de recursos às escolas, tendo presente que a organização do ano letivo o artigo 6º n.º4 refere:

“No âmbito da autonomia pedagógica e organizativa das escolas, aquando da elaboração dos horários é tido em consideração o tempo necessário para as atividades de acompanhamento e de vigilância dos alunos do 1.º ciclo durante os intervalos entre as atividades letivas, com exceção do período de almoço, ao abrigo da alínea I) do n.º 3 do artigo 82.º do ECD, assim como o atendimento aos encarregados de educação”

Despacho normativo n.º 4-A/2016

Para complementar este parecer também o artigo 82 alínea I) do ponto 3 do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário define que o professor detém:

“A orientação e o acompanhamento dos alunos nos diferentes espaços escolares”;

Essa designação é feita pelos órgãos diretivos tal como refere o ponto 4 do mesmo artigo:

“A distribuição de serviço docente a que se refere o número anterior é determinada pelo órgão de direção executiva, ouvido o conselho pedagógico e as estruturas de coordenação intermédias, de forma a: a) Assegurar que as necessidades de acompanhamento pedagógico e disciplinar dos alunos são satisfeitas; b) Permitir a realização de atividades educativas que se mostrem necessárias à plena ocupação dos alunos durante o período de permanência no estabelecimento escolar”.

Decreto-Lei n.º 270/2009 de 30 de setembro

Em conclusão, podemos dizer que o documento em análise é um documento que reflete preocupação em promover uma ação planeada, assente nos problemas identificados, mas sem dar grande relevância ao espaço de recreio em si.

4.2. Agrupamento de Escolas de Nelas

Com a reorganização da rede escolar, o Agrupamento de Escolas de Nelas, foi constituído ao abrigo do disposto no Despacho Normativo n.º S/19230/2010, de 29 de junho de 2010, e demais legislações, que resulta da agregação das atuais Unidades de Gestão, a saber, o Agrupamento de Escolas de Nelas (Agrupamento de Escolas Dr. Fortunato de Almeida) e a Escola Secundária de Nelas. A sede do novo Agrupamento de Escolas é a Escola Secundária de Nelas.

Deste modo, o Agrupamento de Escolas de Nelas, engloba, em termos geográficos e de acordo com a sua área de influência, os estabelecimentos de ensino das freguesias de Carvalhal Redondo, Moreira, Santar, Senhorim, Vilar Seco e Nelas. Estas freguesias são servidas por 6 Jardins de Infância e por 3 Escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, Centro Escolar, a Escola Básica do 2.º e 3.º ciclos Dr. Fortunato de Almeida, e a Escola Básica Secundária de Nelas que é a escola sede.

No ano letivo de 2014-2015, a população escolar totaliza 1141 alunos: 138 da educação pré-escolar (oito grupos); 339 do 1.º ciclo do ensino básico (17 turmas); 186 do 2.º ciclo (10 turmas); 295 do 3.º ciclo (15 turmas, incluindo duas dos cursos vocacionais - 46 alunos); 131 dos cursos científico humanísticos do ensino secundário (seis turmas) e 52 dos cursos profissionais (três turmas).

O Agrupamento oferece o Curso Básico de Música (do 5.º aos 9.º anos) em regime articulado com o Conservatório de Música de Seia. A educação e o ensino são assegurados por 119 docentes, dos quais 91,6% pertencem aos quadros. O pessoal não docente é composto por 88 profissionais, incluindo um psicólogo, 12 assistentes técnicos e 30 assistentes operacionais colocados pela câmara municipal. No que concerne à formação académica e à atividade profissional das mães e dos pais dos alunos, a informação disponível revela, para o ensino básico, que 36,8% possuem habilitações de nível secundário ou superior e 19,5% exercem uma profissão de nível superior e intermédio. Para o ensino secundário, 26,4% das mães e dos pais têm habilitações de nível secundário ou superior e 17,1% desempenham uma atividade profissional de nível superior e intermédio.

Este agrupamento tem como prioridades/objetivos estratégicos:

1. Promover o sucesso escolar dos alunos (que completam a escolaridade obrigatória com vista ao prosseguimento de estudos ou à inserção no mundo de trabalho);
2. Potenciar e/ou reforçar o desenvolvimento de competências para o exercício de uma cidadania ativa, responsável e crítica;
3. Privilegiar a aproximação entre a escola e a comunidade no sentido de a ver reconhecida como um centro de excelência para a comunidade educativa e local;
4. Promover a melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, estimulando o trabalho cooperativo dos docentes;
5. Promover o gosto pela leitura e o desenvolvimento das literacias para elevar os níveis de aprendizagem e de sucesso dos alunos;
6. Favorecer a inclusão educativa e social através da diversificação da oferta educativa e da orientação escolar e profissional;
7. Fortalecer as lideranças, melhorando o clima de escola e consolidando a identidade e cultura de escola/agrupamento;
8. Garantir a eficácia dos processos de organização e gestão de forma a melhorar a qualidade dos serviços, e a qualidade das instalações e equipamentos, especialmente os tecnológicos;
9. Incrementar a cultura de autoavaliação do agrupamento.

Numa análise mais profunda podemos referenciar que também neste agrupamento o espaço recreio é de certa forma descurado, sendo referenciado de forma muito superficial como podemos analisar no quadro seguinte.

Quadro 4- Qualidade e Segurança

Objetivo 8.2. Manter/Melhorar a qualidade, a segurança e a diversidade das estruturas físicas e dos equipamentos das escolas do Agrupamento		
Estratégias/Ações <ul style="list-style-type: none"> ➤ Diligenciar com celeridade junto das entidades competentes (Ministério da Educação, Autarquia, ou parceiros,) formas de financiamento ou meios para: -garantir o reapetrechamento das salas de aula, centros de recursos e espaços desportivos com os recursos necessários ao cumprimento dos programas curriculares; - humanizar os espaços através de obras de reparação, manutenção e beneficiação, proporcionando um bom clima educativo; - melhorar a sinalização dos espaços.... ➤ Melhorar as condições de higiene nos espaços interiores e exteriores; ➤ Preparar um plano de intervenção no espaço Biblioteca escolar da EBFA, de forma a torná-lo mais atrativo, funcional e acolhedor. ➤ Garantir um ambiente de segurança aos alunos e restante comunidade escolar; ➤ Fomentar junto de alunos, professores, assistentes operacionais e pais a corresponsabilização pelos espaços das escolas, quer sejam os espaços de aula, quer de lazer, no que se refere a questões de limpeza, de civismo, decorativas e outras; ➤ Aproveitar alguns espaços das escolas para iniciativas de promoção da formação cívica (refeitório, salas de convívio, ...) ➤ Integrar, sempre que possível, os espaços das escolas no desenvolvimento de projetos, nomeadamente os espaços verdes (Eco escolas), paredes de grande dimensão (Clube das Artes e Restauro), e ➤ Proceder à atualização dos Planos de Emergência e realização de simulacro nas várias escolas do agrupamento. ➤ Preservar a memória da escola nomeadamente recuperando equipamento imobiliário e organizando arquivo 		Estruturas envolvidas <ul style="list-style-type: none"> ➤ Direção ➤ Coordenadores de Estabelecimento
Metas	Indicadores de avaliação	Meio de verificação
Aumentar (...) o grau de satisfação da comunidade escolar com a qualidade das instalações, equipamentos e condições de segurança das escolas	Grau de satisfação de alunos, professores, assistentes operacionais e encarregados de educação relativamente às instalações, equipamentos e condições de segurança	
Por ano, revitalizar ou recuperar pelo menos um espaço em cada estabelecimento de ensino do agrupamento	Diligências efetuadas para a realização das obras de melhoramento/aquisição de equipamentos	Registos Obras ou aquisições
Reduzir progressivamente o número de acidentes em contexto escolar	Nº de alunos acidentados no recinto escolar e encaminhados para a UCC	Registos
Garantir que a comunidade escolar de cada estabelecimento de ensino conhece os procedimentos a adotar em caso de situações de emergência	Comportamento da comunidade escolar durante os simulacros.	Observação direta Registo de ponto fracos

Tal como na análise do PE do outro agrupamento em estudo, também aqui houve necessidade de se recorrer ao Regulamento Interno de 2013, afim de aferir qual a importância dada por este agrupamento ao espaço recreio. Este regulamento visa estabelecer as regras organizacionais do Agrupamento de Escolas de Nelas nos domínios do funcionamento dos órgãos e serviços, das relações entre os seus elementos, da conservação das instalações e da responsabilidade individual e coletiva dos membros da Comunidade Escolar, bem como o cumprimento das normas que se definem.

Temos assim designado neste documento toda a estrutura orgânica do agrupamento, dando mais ênfase à administração e gestão do agrupamento. A ação dos docentes é pautada ECD, artº10:

“O pessoal docente está obrigado ao cumprimento dos deveres estabelecidos para os funcionários e agentes da Administração Pública em geral. 2 — O pessoal docente, no exercício das funções que lhe estão atribuídas nos termos do presente Estatuto, está ainda obrigado ao cumprimento dos seguintes deveres profissionais: a) Orientar o exercício das suas funções pelos princípios do rigor, da isenção, da justiça e da equidade; b) Orientar o exercício das suas funções por critérios de qualidade, procurando o seu permanente aperfeiçoamento e tendo como objetivo a excelência; c) Colaborar com todos os intervenientes no processo educativo, favorecendo a criação de laços de cooperação e o desenvolvimento de relações de respeito e reconhecimento mútuo, em especial entre docentes, alunos, encarregados de educação e pessoal não docente; d) Atualizar e aperfeiçoar os seus conhecimentos, capacidades e competências, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, de desenvolvimento pessoal e profissional e de aperfeiçoamento do seu desempenho; e) Participar de forma empenhada nas várias modalidades de formação que frequente, designadamente nas promovidas pela Administração, e usar as competências adquiridas na sua prática profissional; f) Zelar pela qualidade e pelo enriquecimento dos recursos didático -pedagógicos utilizados, numa perspetiva de abertura à inovação; g) Desenvolver a reflexão sobre a sua prática pedagógica, proceder à autoavaliação e participar nas atividades de avaliação da escola; h) Conhecer, respeitar e cumprir as disposições normativas sobre educação, cooperando com a administração educativa na prossecução dos objetivos decorrentes da política educativa, no interesse dos alunos e da sociedade”

No que respeita à vigilância dos espaços de recreio esta não se encontra designada em nenhuma das secções e subsecções que compõem este documento. Mesmo no que diz respeito aos deveres dos assistentes operacionais, artigo 92, em momento algum a vigilância dos recreios está enumerada. Apenas a alínea j) refere:

“Prestar apoio e assistência em situações de primeiros socorros e em caso de necessidade acompanhar a criança, ou o adulto, a unidades de prestação de cuidados de saúde”.

No que toca aos assistentes operacionais existem tarefas executadas e funções polivalentes que não estão formalizadas em nenhum memorando, circular interna ou documento produzido, como é o caso da vigilância dos espaços de recreio. Neste agrupamento, a vigilância dos espaços de recreio e acompanhamento das crianças é feito exclusivamente pelos assistentes operacionais, uma vez que a diretora do agrupamento decidiu excluir os professores dessa função de componente não letiva. Contrariamente ao Agrupamento da Zona Urbana de Viseu.

O conhecimento dos recursos físicos, da composição e dimensão das unidades e subunidades educativas, da realidade económica, social e cultural do meio, dos recursos humanos do agrupamento, sejam eles, professores funcionários ou alunos, a forma como funcionam os órgãos de gestão e os resultados escolares são elementos que nos ajudaram no entendimento do nosso estudo.

Os ambientes condicionam e são condicionados. E, os atores, que nele convivem, jogam os seus interesses, expõem de uma forma explícita ou implícita as suas expectativas, gerem as contingências, “lutam” por recursos e definem as estratégias de ação.

Com as referências feitas ao processo constitutivo dos Agrupamentos, não queremos validar dados da investigação produzida ou avaliar o que se passa com o processo de gestão dos Agrupamentos. Primeiro, porque não é essa a intenção do nosso trabalho e em segundo, porque cada caso é um caso. Por isso, o seu estudo é “particular, específico e único” (Afonso, 2005, p.70) e cada escola é uma organização própria, com atores também muito próprios e com políticas, dinâmicas, jogos, interações e relações também muito próprias.

5. Organização

De forma a tornar mais objetiva e sistemática a análise destes dados, tivemos necessidade de levar a cabo um processo de análise de conteúdo dos dados recolhidos, ou seja, de os submeter a uma leitura crítica. Nesse sentido, no que reporta à análise das entrevistas, esta foi elaborada dentro das três dimensões do interesse e questão a questão, de forma a evitar ambiguidades e sobreposições. A análise de dados é o processo pelo qual os dados em bruto dão origem a interpretações baseadas em evidências. Esta análise engloba processos de classificação, combinação e comparação de material das entrevistas para extrair o seu significado e implicações, revelar padrões ou unificar as descrições de acontecimentos numa narrativa consistente (Rubin & Rubin, 2005).

As entrevistas aplicadas aos professores foram gravadas em sistema áudio e transcritas.

No quadro que se segue constam as datas em que as entrevistas decorreram e a sua duração.

Quadro 5- Ocorrências das Entrevistas

Entrevistas	Professores	
	Agrupamento de Escolas de Nelas	O Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu / Agrupamento de Escolas Grão Vasco
	18 de novembro Duração: 13 minutos e 31 segundos	24 de novembro Duração: 18 minutos e 10 segundos
	22 de novembro Duração: 14 minutos e 18 segundos	24 de novembro Duração: 5 minutos e 59 segundos
	22 de novembro Duração: 9 minutos e 49 segundos	24 de novembro Duração: 20 minutos e 27 segundos

Sendo a escola um local privilegiado para o lúdico e para o processo ensino/aprendizagem através do jogo e atividades desenvolvidas em contexto recreio, se todos os agentes implicados neste processo tiverem predisposição para que isso aconteça, se forem criadas condições físicas e humanas para implantação e orientação de práticas diversificadas de forma a ser garantida a ludicidade de forma natural. Assim, a

relação entre as práticas de diferentes atividades de complemento curricular e o fomento de uma ocupação orientada, mas ao mesmo tempo liberta da intervenção direta do adulto para o brincar poderá constituir-se como referencial de uma Escola mais atrativa para os alunos.

Neste sentido, a realização de entrevistas, a professores de dois agrupamentos diferentes, Viseu e Nelas, foi o instrumento de pesquisa utilizado para aferir qual a importância que os professores conferem às representações sobre a atividade livre de recreio, qual a concepção que detém sobre o espaço de recreio e quais as atividades e práticas de recreio das crianças, procurando-se obter uma perspectiva geral sobre o espaço de recreio e as atividades de divertimento.

O nosso conceito de recreio expressa uma visão de agente interventivo, quem diariamente vigia e observa as angústias e alegrias dos principais intervenientes neste espaço: as crianças, pelo que apenas o podemos perceber como simples espectadores, fazendo uma análise baseada em documentação e no nosso conhecimento prático.

Nesta terceira parte do nosso estudo analisaremos todo o material recolhido das entrevistas feitas aos professores, comentaremos os seus discursos e confrontaremos com o que a literatura nos fornece acerca do tema em estudo.

Deste modo, procuraremos perceber quais as representações que os professores têm do recreio escolar: espaço de aprendizagem.

Como referido anteriormente, foram efetuadas 6 entrevistas em novembro de 2015, cujos participantes foram escolhidos com base nos ciclos e nas escolas em que lecionam. As entrevistas tiveram uma duração aproximada compreendida entre os 5 e os 20 minutos, foram registadas e áudio e posteriormente transcritas.

Com base no guião de entrevista e atendendo aos objetivos da investigação, foi possível delinear uma estrutura para que as três dimensões em estudo fossem analisadas em função das respostas dos professores, a partir da qual será estruturada a apresentação dos dados, ilustrada por excertos elucidativos das posições assumidas pelos entrevistados em relação a cada uma das categorias e subcategorias consideradas e corroborada com as concepções dos teóricos anteriormente enumeradas. Assim sendo as três dimensões consideradas são: Representações sobre a atividade livre de recreio; A concepção do espaço de recreio; Atividades e práticas de recreio.

A transcrição integral das entrevistas realizadas pode ser consultada em anexo ao presente trabalho de investigação.

6. Análise dos Dados

Após a apresentação dos resultados, torna-se essencial analisá-los e interpretá-los ao nível do contexto teórico, extraindo algumas conclusões. Os dados da nossa discussão apresentam-se em três dimensões consideradas: Representações sobre a atividade livre de recreio; A conceção do espaço de recreio; Atividades e práticas de recreio.

Neste capítulo apresentamos os resultados obtidos pela aplicação das entrevistas, ficando a conhecer a opinião dos professores do 1º Ciclo do Ensino Básico respeitante aos aspetos relacionados com o espaço de recreio, o lúdico e as atividades de recreio.

De forma a tornar mais objetiva e sistemática a análise destes dados, tivemos necessidade de levar a cabo um processo de análise de conteúdo dos dados recolhidos, ou seja, de os submeter a uma leitura crítica.

Nesse sentido, e para uma leitura e interpretação mais adequada, dispomos, os resultados relativos a cada uma das três dimensões.

1. Representações dos professores do estudo sobre a atividade livre de recreio das crianças

Esta primeira dimensão da nossa entrevista, refere-se à atividade lúdica e à atividade livre de recreio e como esta é vista pelos professores. Para Bassedas (2005) o recreio é o espaço mais importante da escola, no qual se pode desenvolver capacidades e determinados conteúdos.

A partir da análise interpretativa dos discursos dos professores da amostra podemos referir que as atividades livres no espaço de recreio, bem como o espaço de recreio em si, são consideradas importantes uma vez que é neste espaço que as crianças se libertam das suas inibições e das pressões imposta em contexto sala de aula, tal como refere um dos entrevistados: “porque muitas crianças dentro da sala de aula muitas vezes estão inibidas e elas no recreio libertam-se do seu stress, da inibição e consegue-se avaliar melhor a criança”.

Este parecer é corroborado por Hohmann e Weikart, (1997) ao referirem que “o tempo exterior permite às crianças expressarem-se e exercitarem-se de formas que habitualmente não lhes são acessíveis nas brincadeiras de interior. Sendo que as crianças em contextos de aprendizagem ativa se movimentam ao longo do dia, mas no

recreio envolvem-se em brincadeiras mais revigorantes e barulhentas”. Efetivamente consegue-se perceber que, as crianças mais tímidas em momentos de sala de aula, tornam-se mais sociáveis no espaço de recreio, brincando e convivendo com outras que habitualmente não o fazem no interior.

O lúdico, de maneira geral, é uma atividade relacionada ao prazer e à vida; com o desenvolvimento do ser humano, é um elemento da cultura e o meio de integração entre o desenvolvimento da criança e o desenvolvimento educacional, segundo Marcellino (1989).

Nesta perspectiva a atividade lúdica é vista pelos professores como algo necessário no complemento da aprendizagem, utilizando-o muitas vezes em contexto sala de aula com crianças mais pequenas ou em atividades de cariz mais exploratório e experimental. Neste sentido alguns professoras referem:

“Utilizamos o lúdico sempre que possível mesmo até no contexto sala de aula principalmente com os meninos mais pequenos, através das brincadeiras possam tornar as atividades mais dinâmicas, mais interativas, em contexto sala de aula nesse aspeto”.

“Pode ser usada partindo das brincadeiras deles próprios com material, jogos didáticos da sala de aula. Pode ser usada para muitos fins principalmente para a matemática”.

Por conseguinte, Santos e Cruz (2002) aludem que educação lúdica deve possibilitar ao professor uma visão clara sobre a importância da brincadeira para a vida da criança, do jovem e do adulto.

No que respeita à importância que os professores atribuem ao recreio em geral têm uma visão positiva deste, uma vez que é no recreio que se conhecem características que não são reveladas dentro da sala de aula. As descrições que as entrevistas efetuam em relação ao recreio, referenciando algumas mudanças que afirmam necessárias:

“o recreio poderia ser um espaço que deveria ser aproveitado por alguém, um vigilante que estivesse mais atento, porque é no recreio que as crianças se manifestam, e muitas coisas que nós não apercebemos na sala de aula conseguimos perceber ali. Um líder, uma criança mais calada, uma criança que gosta de partilhar, uma criança, de facto neste momento nós sentimos é que os recreios são até um ponto mais de conflitos e não deveria ser”.

Também referem que “o recreio serve exatamente para eles interagirem e depois sempre que há relação há conflitos, e a gestão dos conflitos faz...a gestão de conflitos pode tornar-se positiva porque acaba por se ensinar os valores”

“Claro que no recreio eles também têm que perceber, porque nós no nosso dia a dia também temos comportamentos maus. Eles têm que os saberes identificar. Falta é alguém que depois conseguisse alertá-los para isso, para que o aluno se fosse construindo de uma forma mais positiva”.

Estas referências vão de encontro ao que é defendido por Marques *et al.* (2001) em que a supervisão dos recreios permite não só reduzir os conflitos e intervir mais rapidamente em situações de emergência, como também permite conhecer verdadeiramente os alunos, pois o comportamento que estes demonstram na sala de aula, nem sempre coincide com o demonstrado no recreio. No entanto, a dualidade da palavra recreio: tempo/ espaço suscita alguma confusão relativamente ao conceito em si como refere Neto (2001) a escola com os seus espaços de recreio e brincadeiras (quando existentes) torna-se um lugar privilegiado de promoção de livre acesso ao movimento e às relações afetivas e emocionais. O que em tudo concordam a maioria dos professores, como se pode ver na citação: “Através do brincar no recreio sem ser dirigido as crianças podem desenvolver, experimentar muitas coisas, conhecer o outro criar laços, resolver conflitos, fazer descobertas sobre o seu ambiente, sobre o ambiente social, físico. Desenvolver a criatividade a imaginação, a cooperação, o espírito de equipa, a responsabilidade”.

Dito de outro modo os professores encaram o recreio como espaço socializador “agora que o recreio é o espaço 100% para a socialização é, porque eles confrontam-se com o bom e com o mau, não é, e eles terão que aprender a lidar com isso pela sua vida fora”.

Recapitulando os professores sugerem que o recreio desempenha um papel importante na aprendizagem, no desenvolvimento social e físico da criança.

Tal como Lopes (2006) que defende que o recreio assume benefícios em vários domínios: i) desenvolvimento social; ii) desenvolvimento emocional; iii) desenvolvimento físico; iv) desenvolvimento cognitivo.

Porém no que diz respeito à utilização do lúdico nas suas praticas diárias as opiniões são unânimes, nem sempre é possível a utilização do lúdico no processo de formação das crianças, uns porque referem que os programas são demasiado extensos não permitindo a utilização do mesmo e porque “a atividade lúdica para ser aproveitada na aprendizagem de uma criança as atividades têm de ser pensadas, programadas e planificadas”, outros porque assumem que o lúdico tem que ser mediado, a exemplo: “às vezes

pecamos é porque não somos capazes de conseguir aguentar e orientar a atividade até ao fim, porque depois eles também são crianças e ... tem que ser o lúdico qb”.

Sendo considerado por todos um instrumento enriquecedor e potencializador de múltiplas aprendizagens e facilitador do desenvolvimento natural da criança, as dificuldades que enumeram para que não desenvolvam efetivamente atividades lúdicas prende-se com o fato de não terem tempo para desenvolver atividades lúdicas, o mesmo acontece com a inclusão de materiais didáticos diversificados de forma a potencializar e a facilitar aprendizagens como referido por um dos professores:

“É muito importante, é muito enriquecedor para a aprendizagem de uma criança o lúdico. Simplesmente, os programas muitas das vezes não deixam. Não deixam dar aso, desenvolver muitas atividades lúdicas, porque são extensos os programas, e a atividade lúdica vai ficando para segundo plano”.

“Cada vez menos confesso, mas é, estamos a voltar a olhar para as expressões e é aí que nós fazemos um bocadinho mais do lúdico. A sala de aula em si, momentos, mas muito poucos porque de facto os programas são muito extensos”.

Segundo um dos entrevistados todos os professores deveriam fazer uso de jogos e brincadeiras nas aulas, pois uma aula lúdica permite perceber as dificuldades de cada um e superá-las, o lúdico desenvolve o afetivo, o cognitivo, social, moral, motor e possibilita a aprendizagem de conceitos.

Tal como defende Teixeira (1995), existem várias razões para a utilização de recursos lúdicos no processo pedagógico, dentre as quais se podem citar:

- a) Os recursos lúdicos correspondem naturalmente a uma satisfação interior, pois o ser humano apresenta uma tendência lúdica;
- b) O prazer e o esforço espontâneo são elementos fundamentais na constituição das atividades lúdicas;
- c) As atividades lúdicas mobilizam esquemas mentais, estimulando o pensamento e o senso crítico;
- d) As atividades lúdicas integram e acionam as esferas motoras, cognitivas e a afetiva dos seres humanos.

Porque o ludismo desenvolve de maneira harmoniosa, a espontaneidade, o interesse, a solidariedade favorecendo sentimentos de união e comunidade na sala de aula proporcionando aos alunos momentos união de prazer e alegria, alguns professores referem:

“Utilizamos o lúdico sempre que possível mesmo até no contexto sala de aula principalmente com os meninos mais pequenos, do primeiro ano por exemplo, em que através das brincadeiras possam tornar as atividades mais dinâmicas, mais interativas, em contexto sala de aula nesse aspeto”.

“Como motivação, logo à partida como motivação e depois porque cativa, porque os envolve e, portanto, deve ser utilizada em contexto de aprendizagens e de sala de aula também”.

“É importante porque tudo que aprenderem a brincar fica processado de uma forma mais intensa, e é importante”.

Podemos perceber que todos os professores relacionam o lúdico com a educação, porém, sabemos que essa relação existe porque o brincar é um meio auxiliar no desenvolvimento infantil (o psicológico, o físico, o social e o cognitivo), como afirma Marcelino (1989).

No que concerne às atividades de recreio e a forma como os professores valorizam essas atividades podemos perceber que, segundo os professores a utilização dos jogos, brinquedos e brincadeiras de recreio ajudam na perceção de características da criança que não são visíveis dentro da sala de aula.

“No espaço recreio, nós conseguimos de facto observar comportamento que na sala de aula sentados não nos é possível. A sua criatividade o modo de estar com os outros como é que se relaciona com os outros “

“E resolve conflitos eles batem-se, mas aprendem a resolver os conflitos por eles próprios. O que é que nós temos a mania que tudo o que pode acontecer a uma criança no recreio”.

Pude perceber, após analisar todos os pontos discutidos que o recreio não é visto pelos professores somente como um espaço no qual as crianças brincam livremente, mas também uma grande ferramenta no desenvolvimento cognitivo das crianças é bastante importante para desenvolver capacidades socializadoras. Tal como perspectiva Pereira (2006) os recreios são espaços tão importantes como a sala de aula. Segundo a visão dos professores podemos considerar nas suas respostas:

“Jogos que tenham a envolvimento relacional, jogos de grupo, jogos, brincadeiras de roda e também que puxem pela sua criatividade. Brincadeiras interpessoais no grupo”.

“Muitas capacidades de socialização, há crianças com dificuldade em socializar, mas elas conseguem socializar-se umas com as outras”.

“Muitas. E resolve conflitos eles batem-se, mas aprendem a resolver os conflitos por eles próprios. O que é que nós temos a mania que tudo o que pode acontecer a uma criança no recreio”.

Para Hohmann e Weikart (1997), é no recreio que as crianças têm a liberdade que dentro da sala não lhes é permitida, sentindo-se mais espontâneas e com mais oportunidades de se exprimirem.

Os professores referem também que as atividades lúdicas de recreio possibilitam uma melhor avaliação dos alunos, vê-se muito da personalidade das crianças, conhece-se a criança em um todo que não é possível dentro da sala de aula. Para corroborar esta ideia Marcelino (1997) alude que o lúdico possibilita o estudo da relação da criança com o mundo externo, integrando estudos específicos sobre a importância do lúdico na formação da personalidade. No discurso de alguns professores podemos observar:

“Enquanto, que numa sala de aula observamos mais o aspeto cognitivo lá fora vemos como ela reage em relação aos outros atitudes, comportamentos que tem, solidariedade, de cooperação com os outros se é um menino que se fecha ou que está aberto aos outros”

“a avaliação não é só aprendizagem tem uma avaliação global e essa aqui pode ser complementada. Comportamental que complementa a avaliação mais tradicional da aprendizagem mais tradicional”.

Relativamente às atividades consideradas mais importantes pelos professores para as crianças em espaço recreio estes consideram que devem ser cem por cento lúdico, devem ser atividades prazerosas e divertidas como refere Neto (2001), no entanto, sugerem que:

“com um bocadinho da atenção de ali estarmos um bocadinho atentos onde pudéssemos ir regulando alguns comportamentos e sugerindo algumas brincadeiras, porque também notamos que os meninos hoje em dia sabem muito pouco brincar estão muito presos aos computadores e aos *tablets* e às *internets*”.

Para Neto (2001, citado por Couto, 2011) o recreio é importantíssimo pois, é o único momento do dia ou o local onde a criança tem oportunidade para fazer amigos e explorar o tempo livre. Também aqui os professores são unânimes nas opiniões como podemos observar nas menções:

“As práticas de recreio das crianças quanto a mim são muito boas para eles brincarem livremente como para se movimentarem, para a sua coordenação motora e de todo o corpo”.

“Jogos. Tudo. Jogos, estafetas, brincar á roda, jogar futebol, eu acho que todo o desporto para as crianças é fundamental para o desenvolvimento delas”.

“Praticarem jogos, jogos tradicionais, por exemplo. Também conversarem umas com as outras por causa da socialização, essa parte é importante. Embora também seja importante o livre, o estar livre, também não ser, não criarmos agora o intervalo como que fosse mais um espaço controlado totalmente pelo professor. Poderá haver, mas depois também tem de haver tempo livre as crianças têm que estar no espaço livre”.

Como referem as OCEPE (1997) o recreio é um espaço privilegiado para as crianças criarem atividades espontâneas e sem uma estimulação estruturada, o educador, ou o adulto responsável pela supervisão deste espaço, deve manter-se atento e observador, interagindo com as crianças para enriquecer as suas atividades

2. A conceção do espaço de recreio

A Escola, sendo uma organização educativa por excelência, tem que ter, obrigatoriamente, como preocupação primordial o processo contínuo de formação. Este pode e deve acontecer ao nível curricular e ao nível extracurricular. A escola vive um momento de grandes mudanças, para atender a uma “clientela” a quem as informações chegam com muita rapidez. Face ao que foi comprovado na pesquisa que o recreio prioriza o jogo, a brincadeira, desenvolve a socialização, a afetividade, onde acontecem aprendizagens e onde há uma nova forma de apropriação do conhecimento pelo aluno. É necessário um novo projeto para o recreio para que consequentemente as aulas venham a ser mais prazerosas e alegres.

Por conseguinte, a escola deve perceber que o recreio deve ser planeado de forma a ser contemplado o pleno desenvolvimento da criança.

Na análise aprofundada das entrevistas aos professores sobre a conceção do espaço de recreio podemos inferir que o tempo destinado ao recreio é pouco face ao número de horas que passam dentro da sala de aula, no entanto também consideram que dentro dos parâmetros em que se encontra como refere uma professora será demasiado

longo “da forma que ele está livre, sem uma vigilância, sem alguém que modere comportamentos se calhar em algumas escolas chega e ainda sobra”.

Tal como refere Marques (2001) a falta de apoio e atenção de um adulto pode fazer do recreio um espaço de prazer ou de terror, de liberdade e respeito ou de opressão e agressividade, de alegria ou de tristeza e solidão.

Esta ideia de que o tempo de intervalo é pouco é atestada pelas descrições dos restantes professores, considerando ser necessário mais intervalos entre as atividades letivas, havendo mesmo quem defenda que os intervalos deveriam ser mediados pelos professores e não impostos pela instituição escola.

A exemplo, alguns docentes entrevistados, referem que:

“Agora o que é que precisávamos? De mais pausas, de facto entre as aulas, mas que de preferência, eu não estou a dizer que fossem técnicos, mas se calhar haver algum cuidado com as auxiliares que são colocadas hoje em dia nas escolas”.

“Acho que o tempo de sala de aula é que é muito longo depois em termo de recreio não há necessidade de ser mais longo, mas devia haver possibilidades de haver mais tempo de intervalos entre as atividades letivas”.

“Quando falta concentração faz um pequeno intervalo. Um intervalo de dez minutos um quarto de hora vem com eles cá foram arejam e vão à casa de banho e se intender que por motivo qualquer é preciso meia hora, faz meia hora. Portanto, o professor tinha que também saber gerir os intervalos. Já que os intervalos fazem parte da atribuição dos professores, então, que fosse eu a geri-los também para bem das crianças”.

Tendo em conta as idades das crianças deste ciclo é crucial um maior cuidado relativamente ao tempo de recreio e à forma como este se processa como refere Marques (1998). Por conseguinte podemos referir que segundo um professor este tipo de recreio estandardizados não funcionam nesta faixa etária afirmando que:

“Não. Não concordo nada com este recreio. Primeiro de tudo não concordo nada com este recreio estandardizados, marcados não dá (...) como é que nós temos aqui crianças com cinco anos até aos dez, cinco até aos dez que têm duas horas seguidas e que não é só de manhã à tarde funciona a mesma coisa. Este tipo de intervalos não funciona “

Em geral a opinião dos professores é uníssona ao afirmarem que não concordam com este tipo de intervalo uma vez que não funciona em termos de aprendizagem. Na

realidade o tempo de recreio é pouco, como afirma (Eduardo Sá, 2014) que para melhorar o rendimento escolar têm de melhorar o recreio, estiquem os recreios. Efetivamente os 30 minutos de intervalo, mal chega para comer o pão e iniciarem uma brincadeira.

A opinião dos indivíduos da amostra sobre o facto de as escolas estarem dotadas de recursos para as crianças aproveitarem o seu tempo de recreio não é muito dispar, uma vez que todos consideram que a sua escola não detém nem materiais nem espaços suficientes e cuidados para as crianças desenvolverem as suas atividades livres de recreio. Tal como refere Neto (1985) sendo o recreio o espaço mais valioso da escola, mas contrariamente o mais maltratado e pobre, uma vez que é o ultimo espaço onde se investe. Também os professores partilham desta ideia ao exporem que:

“Não. Não, mesmo os espaços até podem ser de grandes dimensões, mas não há, não há, acho que é um dos pontos em que as escolas pecam”.

“Mas em muitos recreios o que é que se vê? Áridos só vêm terra batida e não encontram lá nada nem umas pedrinhas daqueles que eles até possam sentar no chão e fazer casinhas e pauzinhos e não sei quê. Estão pouco...são muito frios, são um pouco sem nada são muito pobres os nossos recreios”.

“Preocupam com embeleza como andam a fazer na escola da Ribeira andam a por lá jardim, a jardinar aquilo. Depois, têm lá o quê? O campo de futebol o menino se pisa as flores é proibido, não é? Aliás, isso de embelezar fica muito bonito, mas depois retira espaço ao recreio porque o menino fica proibido de mexer. Deve ter sim plantas, mas os meninos podem tocar, podem... se partir plantam outro e não sei quantos para eles poderem contactar palpar, a nível sensorial para desenvolver cheiros, texturas tudo isso, portanto, coisas que eles possam realmente manipular e tocar e não estejam proibidos”.

“Nada. Nada mesmo em termos de materiais”.

Outra preocupação apresentada pelos professores é o facto de quando chove as crianças não terem espaço para brincarem, ficam limitados a uma sala fechados a fazerem jogos que já estão mais do que conhecidos por eles, o que os leva a uma situação de stress passando a maior parte do tempo a gritar a e agredirem-se uns aos outros. Facto este que eu certifico com a minha experiencia profissional enquanto assistente operacional. Como perspectiva Marques *et al* (2001) as características dos espaços de recreio condicionam acontecimentos, se são espaços desprovidos de materiais as crianças lutam, gritam, correm e agredem-se, inventando conflitos, se

existirem materiais e espaços as suas relações são mediadas pelos materiais e pelas regras dos jogos em que estão envolvidos, ajudando e evitando conflitos.

Como podemos observar pelas citações dos professores esta preocupação existe efetivamente por parte de cada um deles:

“Nós por aqui não vamos tendo. A minha escola em si, tem dois telheiros que chove como na rua, portanto num dia de chuva eles nem sequer no telheiro podem estar, têm que estar limitados a uma sala fechada, ou seja, saem de uma sala para outra sala. Claro que proporcionamos ali alguns jogos. Mas jogos quê? Que já estão muito mais que conhecidos por eles, que faltam peças”.

“Mas devia haver tantos espaços físicos, por exemplo quando está a chover haver umas salas com capacidade para eles jogarem diversos tipos de jogos, poderem na mesma dar aso às suas energias, extravasar energia, porque depois estando numa sala quando está a chover, estando numa sala pequena não conseguem libertar a energia”.

Mesmo havendo cuidado por parte das escolas e dos seus intervenientes diretos em cuidar e arranjar materiais para tornar o espaço de recreio um espaço mais prazeroso e diferenciado, o mesmo não acontece por parte das estâncias que detêm o poder para tal, as autarquias e os agrupamentos. Na perspetiva dos entrevistados, sendo esta ideia partilhada por Pereira, Neto, Smith e Angulo (2002) isso reflete-se nos comportamentos das crianças, acabando apenas por brincar com os seus corpos. As suas preocupações refletem-se no seu discurso como podemos observar:

“Depende muito, em termos por exemplo, em termos de agrupamento ou em termos mais abrangentes não é feito grande esforço. Depois em termos locais e mais específicos vai-se tentando dar alguma resposta a isso. Por exemplo, lá está quando está a chover inventarmos uns jogos, inventarmos umas histórias em que eles estejam ocupados, seja, quando estão no recreio na rua dar-lhes instrumentos como bolas, arcos, cordas tudo isso.

“Sim. Mesmo as auxiliares muitas delas levam material seu, cordas e elásticos para as crianças brincarem, bolas. Porque não há, não temos verbas para comprar, as pessoas, vá lá o corpo docente e não docente que dão a cara pela instituição fazem o que podem para que realmente as crianças tenham com que brincar porque realmente vir cá para fora só com o corpo”.

“Por parte da escola sim. Do agrupamento, poder central não”.

“A escola tem vontade disso o pior é que não há dinheiro”.

No entanto sentimos uma diferenciação de opiniões por parte dos professores dos diferentes agrupamentos. Os professores do Agrupamento de Escolas de Nelas, talvez por serem escolas mais pequenas refletem uma maior atenção ao espaço de recreio preocupando-se com o melhoramento do mesmo.

Já no Agrupamento de Viseu, talvez por serem escolas maiores com mais alunos e consequentemente professores e assistentes operacionais isso não seja tão notado tal como se reflete nas citações.

“aqui na nossa escola ninguém se preocupa, poucos se preocuparam com o espaço do recreio”.

“Eu acredito que sim. Agora se calhar não há essa capacidade, a vontade ou o cuidado isso existe”.

Esta realidade não se reflete apenas nestes dois agrupamentos, num estudo feito por Azevedo *et al.* (2010) que envolveu a análise das condições do espaço de recreio em quatro escolas do Porto, verificou-se que também algumas dessas escolas apresentam características anteriormente mencionadas.

Relativamente ao espaço recreio podemos ainda acrescentar que é frequentemente desvalorizado e por vezes negligenciado por parte de alguns professores, assistentes operacionais, corpos diretivos e poder central. Daí ser frequente encontrámos nas escolas do primeiro ciclo, recreios desprovidos de atração e mesmo impróprios para as crianças ou mesmo inexistentes como expõe Pereira (1999).

Num estudo realizado por Marques (2001) a presença de um supervisor ativo no recreio é preciosa nas situações de conflito, de aprendizagem e de organização. Em conclusão a este estudo os supervisores evitam a solidão de alguns alunos que ficam sozinhos, ajudam a organização de grupos para os jogos e evitam o despontar de conflitos.

Em Portugal, conforme refere Marques (1998), a supervisão dos recreios escolares na educação pré-escolar e no 1ºCiclo do Ensino Básico deve ser realizada por educadores e professores com o apoio de assistentes operacionais. Quando questionados sobre este assunto as opiniões dos professores divergem gerando algum desconforto em alguns deles. Aquando da análise dos Projetos Educativos de ambos os agrupamentos, não ficamos completamente elucidados relativamente a este assunto. Que faz a supervisão dos recreios, assistentes operacionais? Professores? Ou assistentes operacionais e professores?

Apesar de estar referenciado no Despacho Normativo 4-A/2016, de 16 de junho no artigo 6º nº4 a supervisão dos espaços de recreio pelos professores, (...) aquando da elaboração dos horários é tido em consideração o tempo necessário para as atividades de acompanhamento e de vigilância dos alunos do 1.º ciclo durante os intervalos entre as atividades letivas (...),

Essa designação é feita pelos órgãos diretivos tal como refere o ponto 4 do artigo 82 do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básicos e Secundário. Com observação direta enquanto professora estagiária na Escola da Avenida, Viseu constatei que a vigilância dos espaços de recreio era feita pelos assistentes operacionais e por um professor de forma rotativa. Assim quando abordados para este assunto, vigilância dos recreios estes referenciam que esta é feita por eles e por os quatro assistentes operacionais existentes na escola. No entanto, denota-se algum desagrado em relação a esta função por parte de alguns professores como podemos atentar:

“As auxiliares e os professores”

“Aqui na nossa escola são as funcionárias, quatro, as quatro funcionárias e é rotativo e os professores. Está escalonado por semana, eu faço dois dias por semana e outra colega”.

“Agora por lei obrigatoriamente é o professor e as auxiliares de educação. Embora eu ache que o professor se facto...é assim, se de facto terá que ter do 1ºciclo, já que é o único que faz isso, então e já que estamos a tratar de um assunto que terá que ver com o lúdico, com o trabalho então isso que seja contabilizado no horário de professor. Horário letivo”.

Quanto á sua participação nas atividades de recreio estes não participam a atestar as declarações: “Nós estamos, mas não temos essa função. É uma função meramente de vigilância”.

No que concerne ao Agrupamento de Escolas de Nelas os professores não têm como função a vigilância dos recreios, estes são vigiados pelas assistentes operacionais e esporadicamente por alguns professores por disponibilidade ou vontade.

Sendo que uma professora indica que o faz por considerar necessário para o desenvolvimento de um aluno, “tenho um menino que se eu não for com ele para o recreio ele fica ali sentado ou vai para a biblioteca. E vou, e participo e ando lá com eles. Não sempre claro, não sempre. Vou no intervalo da manhã, no da tarde vou só às vezes”

Em geral, neste agrupamento a vigilância é feita exclusivamente pelas assistentes operacionais, como situam duas professoras:

“Neste momento ou menos no nosso agrupamento os recreios estão fora da alçada do professor do 1º ciclo. Portanto, eu sei que há agrupamentos que atribuem a componente não letiva a essa vigilância, mas aqui optaram por não. Neste momento os alunos estão 100% ao encargo das auxiliares de ação educativa”.

“porque de momento os professores não têm a incumbência de estar com os alunos há hora de intervalo (...)”.

Indo ao encontro desta ideia, Neuenfeld (2003) refere que o recreio é muitas vezes visto pelos professores como o período para descansar das atividades letivas e para os alunos como o período para extravasar energias.

Uma vez que os professores não têm obrigatoriedade na vigilância, também estes não se veem na incumbência de participar ou orientar as atividades de recreio, atuam como meros observadores. Não fazendo parte das planificações diárias alguns professores, mesmo que pontualmente utilizam algumas atividades livres das crianças no recreio para desenvolver ou dar continuidade a alguma tarefa pedagógica, sendo que os recreios são ambientes potenciais para o desenvolvimento e enriquecimento de aprendizagens infantis tal como defendem Bowers e Gabbard (2000).

Assente neste ponto os professores referem:

“Muito pontualmente. Acabamos muito por aproveitar no fundo até para fazermos ali um bocadinho da dita que era a formação cívica, porque de facto também não podemos regressar à sala depois do recreio se alguma coisa aconteceu não termos ou que valorizar ou tentar melhorar”.

“Não. Porque não as faço, mas se calhar seria importante se fosse na perspetiva que eu falei. Se de facto estivesse no nosso horário de trabalho e depois se tivéssemos esse tipo de trabalho isso era importante que se levasse, que se partisse dali. Mas isso já é outro paradigma. É mudar o paradigma totalmente”.

“Não. Até porque, como nós aqui os intervalos deixaram de fazer parte da componente letiva não, não planificamos, não incluímos na planificação semanal nada, pronto em horário do recreio”.

Apesar de considerarem o recreio importante, segundo os entrevistados, a forma como as crianças ocupam os seus tempos livres vai de acordo com as suas preferências,

muda em função do género, consoante os seus interesses e contextos sociais. A este propósito podemos referir com base na análise das entrevistas que os professores não são agentes ativos em espaço de recreio.

3. Opinião dos professores entrevistados sobre as atividades e práticas de recreio das crianças

Nesta dimensão o que importa apurar é se os professores conhecem as atividades de tempo livre das crianças e quais as atividades mais usuais praticadas pelos seus alunos. Tal como Kishimoto (1999) os professores da amostra também concordam que os jogos constituem um agente facilitador para que a criança estabeleça vínculos sociais e para aprender a viver em sociedade.

De acordo com os teóricos, Marcellino (1989), Kishimoto(1999), Wajskop (2007), verificamos que os jogos, os brinquedos devem ser diversificados e ajustáveis aos diferentes níveis e características das crianças. As atividades lúdicas não se manifestam da mesma forma em todas as crianças tratando-se de um fenómeno indivisível das condições de cada uma. No domínio da ludicidade, cada criança é um ser único.

Ao analisar as entrevistas verificamos que os professores na sua maioria conhecem as brincadeiras e atividades das crianças. Neto (2003) refere que o jogo é um fenómeno complexo e global.

As atividades mais praticadas são “futebol praticado pelos rapazes, e as meninas saltar à corda, jogar ao elástico e cambalhotas. Também jogam muito à estatua, correm, jogam às apanhadas e deslocam-se pelo espaço do recreio”.

Quando perguntamos aos professores, em recreio o que é que elas brincam? Referem que as meninas falam umas com as outras, andam a correr umas atrás das outras, algumas trazem brinquedos de casa e então sentam-se ali na parte de cimento e põem-se a brincar com os brinquedos que trazem. Os meninos, os meninos, sobretudo é a bola. Aqueles jogos que nós ensinamos eles depois tentam fazer lá no recreio porque iniciativas não têm”

“Sim. Jogo de bola, escondidas a macaca. Embora hoje as crianças brincam muito pouco, correm mais, agridem-se, brincam muito menos. O facto do intervalo não ser

devidamente cuidado causa mais conflitos. É não há nada. Só correm. Não sabem brincar, não sabem brincar”.

Relativamente às atividades mais praticadas as meninas preferem saltar à corda, jogar ao elástico, brincar às escondidas. Enquanto que os rapazes preferem o futebol e a caça aos policias e ladrões. Jogando sempre em pequenos grupos as raparigas preferem os jogos de interação, enquanto que os rapazes preferem os jogos de competição. Esta preferência é corroborada pelo estudo desenvolvido por Neto e Marques (2004), onde se observa que os jogos de futebol e os jogos de contato e agilidade eram mais praticados pelos rapazes, sendo que as raparigas praticavam mais frequentemente os jogos de apanhada e escondidas.

Também Ecker (1993) refere que alguns estudos relacionados com a atividade motora concluem que os meninos são mais hábeis em atividades que requerem força e movimentos globais, as meninas são mais ágeis em atividades de coordenação fina.

As atividades locomoção são as que mais são referenciados pelos entrevistados, seguida das atividades interativas e de cooperação sendo as de manipulação as que são menos consideradas. Sendo que, nesta questão se manifestou alguma confusão pelos professores.

“Foi o que eu já disse... de locomoção, interação e cooperação. Isto é assim, alguns ainda interagem e cooperam uns com os outros, mas poucos. Já como foi dito eles não sabem brincar, meramente o que eles fazem é correr, locomoção eles só correm, às vezes que nem umas desalmadas”

“Para mim o que eles mais praticam aqui na nossa escola são atividades de locomoção e são as atividades interativas e de cooperação”.

Estes afirmam que no recreio as crianças se agrupam de acordo com as idades, com o género e com o tipo de jogos. Afiançam também que as crianças mais velhas têm autoridade no que diz respeito à escolha do melhor espaço do recreio para jogarem, que os rapazes possuem maior poder de escolha que as meninas. Na realidade e de acordo com Pellegrini (1995) no seu estudo os comportamentos variam em função de género e do local.

Considerações Finais

Pesquisar, testar, procurar diferenciadas propostas pedagógicas não é só necessário, é urgente. O conhecimento precisa ser sociabilizado e tornar-se acessível a todos. Através deste trabalho tivemos a oportunidade de compreender a importância que a atividade lúdica representa em relação ao desenvolvimento individual da criança a nível físico, sensorial e intelectual. Pedagogicamente, representa uma função importante no desenvolvimento de aptidões, e na aprendizagem, a nível de grupo favorece a socialização, a criatividade, a autonomia e outros valores.

Foi obtido grande conhecimento, através de todo o trabalho que foi realizado. A proposta desta investigação é a de contribuir na conscientização dos professores que atuam na instrução numa perspectiva lúdica, direcionando um novo olhar para o “brincar” da criança para que elas aprendam brincando. Através deste trabalho também tivemos a oportunidade de compreender a importância que a atividade lúdica representa em relação ao desenvolvimento individual da criança a nível físico, sensorial e intelectual. Pedagogicamente, representa uma função importante no desenvolvimento de aptidões, e na aprendizagem, a nível de grupo favorece a socialização, a criatividade, a autonomia e outros valores.

Por tudo isto, será nosso propósito como profissionais do ensino, a utilização de jogos como motivação e aprendizagem nas mais variadas temáticas de âmbito escolar. Não esquecendo, porém, que os jogos, não só pelo interesse pedagógico que representam, constituem uma estratégia que contribui para despertar e valorizar a aprendizagem. As atividades lúdicas funcionam como exercícios necessários e úteis à vida.

Genericamente, foi possível concretizar os objetivos traçados inicialmente, destinados especificamente ao conhecimento das percepções dos professores relativamente à ludicidade, particularmente para a importância da mesma na promoção do sucesso educativo.

Consideramos, que a elaboração deste trabalho, foi bastante interessante e enriquecedor para a nossa formação enquanto professores.

Tendo sido uma boa oportunidade para desenvolver um trabalho de investigação.

O estudo revelou, como conclusão principal, uma opinião muito positiva dos professores sobre as atividades lúdicas quer dos espaços de recreio como atividade

capaz de promover a inclusão, sendo ainda um fator de motivação nas áreas acadêmicas e na formação social.

Na realidade os recreios ainda são vistos por muitos como um espaço improdutivo com jogos e brincadeiras, ainda são vistos por alguns professores como forma de passar o tempo, pois os mesmos não têm conhecimento suficiente do objetivo maior dessa atividade que se refere ao desenvolvimento intelectual do aluno.

A partir dos dados recolhidos podemos também concluir, que a supervisão dos recreios é um grande problema que deve ser revisto. O recreio constitui um dos espaços da escola que mais atrai as crianças porque proporciona momentos de lazer e convívio entre pares. Constitui, por isso, um local onde a socialização adquire particular relevância tanto pela interação entre pares como pela interação com os adultos, particularmente com os assistentes operacionais, uma vez que nem sempre os professores participam na sua supervisão.

A escola deve perceber que o recreio deve ser planeado de forma a complementar o desenvolvimento da criança, através de jogos, brincadeiras e atividades que auxiliem o pleno desenvolvimento da criança. Estabelecendo uma maior aproximação afetiva aluno/adulto (professor/assistente operacional), facilitando o processo de aprendizagem.

As brincadeiras favorecem a observação das atitudes dos alunos, estas permitem diagnosticar, avaliar e elaborar estratégias para desenvolver uma aprendizagem significativa, prazerosa, cooperativa modificando as relações sociais e afetivas no espaço escolar reservado para o recreio minimizando os conflitos e os confrontos entre os alunos.

O brincar, na maioria das vezes acontece de forma espontânea, onde a criança cria as regras sem nenhum elo cultural com a parte pedagógica.

Desse modo, os jogos são situações em que a criança revela uma maneira própria de ver e pensar o mundo aprende a se relacionar com os companheiros, a trocar pontos de vista com outras perspectivas possíveis, a raciocinar sobre o dia-a-dia, aprimorar as coordenações de movimentos, enfim, eles podem-se tornar uma atividade pedagógica indispensável à formação de conceitos. Tomar consciência disto requer mudanças, o que nos leva a libertar as nossas vivências pessoais e incorporar o lúdico no nosso trabalho. Ainda há muito a ser aprendido e questionado, pois, o jogo oferece condições de sociabilidade, levando a criança a se organizar mutuamente nas ações e intensificando a comunicação e a cooperação. Permite ainda, a descoberta do outro e isso reflete sobre a descoberta de si mesmo.

Diante do exposto, neste trabalho, evidencia-se que as atividades lúdicas, na escola possibilitam que sejam alcançados os objetivos educacionais que norteiam o trabalho pedagógico, como já foi comprovado por muitos pesquisadores, que as experiências adquiridas pelas crianças nos seus primeiros anos de vida, são fundamentais para o seu desenvolvimento em todos os aspectos. Assim, acredito que esta investigação possa servir de incentivo aos professores que não utilizam o lúdico no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que se demonstrou a importância dos jogos e brincadeiras para aprendizado através do ato de brincar.

Em nosso entender, esta investigação certamente irá contribuir no sentido de alertar os professores e entidades superiores para a importância dos recreios e da inserção das atividades lúdicas, no contexto escolar, e que estas não sejam deixadas em um segundo plano, ou apenas no período do recreio. Almeja-se, ainda, que este estudo possa servir de incentivo para os professores inovarem sua prática, e que a partir de agora tenham, nos jogos e brincadeiras, aliados permanentes, possibilitando às crianças uma forma de desenvolver as suas habilidades intelectuais, sociais e físicas, de forma prazerosa e participativa, uma vez que os jogos e brincadeiras são de grande contribuição para o processo de ensino e aprendizagem.

Conclusão

O término deste Relatório Final de Estágio culmina num percurso aliciente, formador e cheio de expectativas, pelo facto de nos permitir uma aquisição e um aprofundamento de diversos conhecimentos relativos à prática docente, de âmbito pedagógico, didático e curricular, e referentes aos aspetos que se prendem com a relação entre os contextos socioculturais e o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Assim, estamos mais conscientes e sensibilizados para operar com sucesso perante esta situação.

Os momentos de reflexão foram fundamentais para fazer uma análise concreta dos factos acontecidos e vivenciados por nós, estagiárias. Os momentos de reflexão, tornaram-nos mais críticas do trabalho que fizemos. Ou seja, já somos capazes de pensar na exequibilidade ou pertinência de algumas tarefas pensadas por nós. Descrevemos acontecimentos, contextos e/ou tarefas desenvolvidas nas práticas, o que nos fez refletir sobre as mesmas.

No trabalho de investigação que desenvolvemos procurámos perceber, segundo as perspetivas dos professores do 1º ciclo qual a importância do lúdico e do espaço de recreio nas suas práticas recorrentes.

Partimos para a realização deste trabalho cientes da sua pertinência e atualidade, pois como sabemos o lúdico é muito importante na vida das pessoas em qualquer idade, e não pode ser visto apenas como diversão. Para os professores/ educadores o lúdico é uma importante fonte de aprendizagens. Como podemos inferir com as perspetivas de vários autores, os jogos e os brinquedos, embora sendo um elemento que faz parte da vida humana desde o seu início, nem sempre teve a conotação que tem hoje, eram vistos como fúteis e tinham como objetivo a distração.

No decorrer do nosso estudo recolhemos várias informações que nos levam a ter certeza de que o lúdico é fundamental para o processo natural de crescimento da criança, bem como um grande aliado do processo ensino aprendizagem. Potencializador de várias aprendizagens o recreio possibilita conhecer o comportamento da criança em relação ao espaço, motor e socialmente, bem como as atividades caracterizadoras, o que podemos inferir que a sua ocupação não é aleatória e desprovida de significado, mas sim intencional e de acordo com as motivações das crianças, em relação ao que dispõem no espaço.

Como vimos na escola, o lúdico, os espaços de recreio a brincadeira patenteiam grandes benefícios a todas as crianças, por proporcionar o absoluto desenvolvimento do corpo e da mente. Podemos dizer que, tanto o estudo teórico como a prática nos explicitou do valor que as atividades lúdicas e a brincadeira pode ter na sala de aula se utilizada como recursos didáticos. Uma vez que a atividade lúdica e o jogo ajudam a criança a formar conceitos, selecionar ideias, estabelecer relações lógicas, percepções, além de produzir estimativas compatíveis com o seu crescimento físico e mental, sendo igualmente socializador. A criança normalmente procura através do brincar estabelecer novas relações de amizade com outras crianças e isso acontece de forma natural, o lúdico é um meio que faculta essa relação.

Por isso, na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade que dela resulta, mas a própria ação, momentos de fantasia que são transformados em realidade, momentos de percepção, de conhecimentos, momentos de vida. É por tais motivos que a ludicidade é uma necessidade do ser humano em qualquer idade e não pode ser vista apenas como uma diversão, mas como um aprendizado.

Entendo que é possível mudar a realidade dos recreios e dos comportamentos agressivos quando há interesse e conhecimento da realidade existente no contexto escolar por parte dos professores e direção da escola.

Quanto à supervisão dos recreios, entendo que não adianta somente colocar alguém para supervisionar o recreio, essa pessoa tem que se preparar para isso. Primeiro tem que observar o recreio atentamente. Outro ponto que considero importante, é que esta pessoa esteja preparada para intervir de forma imediata nos problemas identificados, mas para isso tem que saber como e de que forma, precisa ter conhecimento do problema, características das vítimas e agressores. É importante relatar que, independente de quem vai cuidar do recreio, a sua formação e informação são essenciais.

Em relação aos espaços disponibilizados nas escolas para o recreio, as crianças têm pouco espaço para brincar estando os professores cientes desta necessidade. A criança gosta e tem necessidade de brincar, assim, temos que criar condições para que isso seja possível, de maneira divertida, harmoniosa e integradora.

Estou em crer, que muitos professores procuram novas metodologias e ferramentas no auxílio da aprendizagem, uma vez que as dificuldades encontradas pelos alunos têm sido cada vez mais frequentes. Assim, fica a sugestão a utilização do lúdico nas aulas da melhor forma possível, contribuindo, dessa forma, para uma aprendizagem

mais significativa dos alunos considerando-se principalmente o estímulo que este proporciona bem como maior noção de coletividade e, conseqüentemente, interação social e alcance da autonomia.

Concluimos então que as atividades lúdicas e espaço de recreio estimulam as crianças tornando-as mais dispostas à prática das atividades propostas, voltando à sala de aula com mais motivação. A ludicidade proporciona desenvolvimentos pessoais, ligados aos fatores sociais e culturais, colabora para uma boa saúde física e mental, facilitando o processo de socialização, comunicação, construção de conhecimento, além de um desenvolvimento pleno e integral dos indivíduos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Sugestões Para Estudos Futuros

Após as conclusões apresentadas e mediante o estudo escolhido e metodologia desenvolvida, sugerimos outros estudos relacionados com a mesma temática

Em primeiro lugar, as instituições de ensino têm que compreender que o tempo do recreio é tão importante como qualquer outro dentro da escola, que é um momento de crescimento e de formação da personalidade das crianças, que brincar é tão importante como estudar e que o recreio também é um momento educativo.

Assim os responsáveis pela direção e planejamento das escolas devem envolver toda a comunidade escolar em um projeto aliciente convidando profissionais com experiência para discutir sobre o tema, devendo contar com a participação dos pais, professores e assistentes operacionais.

Do mesmo modo, deve ser feito um plano de ação, onde se poderia propor aos professores e assistentes operacionais, em conjunto com os alunos, a produção de brinquedos e jogos, com a utilização de materiais alternativos, desta forma, aumentaria a variedade dos brinquedos; podendo, também, trabalhar a questão da responsabilidade, do cuidado, do divertir e do partilhar.

Aumentar a supervisão dos recreios, porém fazer uma capacitação das pessoas para que tenham condições de auxiliar na efetivação de medidas que sejam tomadas em benefício da criança, na salvaguarda do seu direito de brincar e respeito da sua integridade física e moral, com diálogo, mantendo a calma no momento de abordar as crianças. O aluno na escola não deve ser visto como um número a mais ele é uma criança que vem para a escola para aprender. Claro que muitos trazem com eles problemas de casa, como a violência, falta de carinho e atenção dos pais/responsáveis. Problemas esses que são muitas das vezes “tratados” na escola, mas a escola não pode nem deve substituir família.

Uma certeza, porém, ficou, que o tempo e espaço de recreio têm de ser pensados e olhados como uma parte integrante da escola e que são muito importantes na formação e socialização das nossas crianças.

Bibliografia

Abreu, T. (2013). *Brincar com o bebé*. <http://crescer.sapo.pt/bebe/emoções/brincar-como-bebe>. [consultado em 09-09-2016].

Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação. Um guia prático e crítico*. Porto: Edições Asa

Afonso, Almerindo J. (1999). “A (s) autonomia (s) da escola na encruzilhada entre o velho e o novo espaço público”. In: *Inovação*, Vol. 12, n.º 3

Alcaraz, R. (2004). *Comportamiento Motor Espontaneo en el Patio del Recreo Escolar. Análises de las Diferencias por Genero em un Grupo Escolares de 8-9 años*. Dissertação apresentada com vista a obtenção do Grau de Doutor. Facultad de Ciencias de la Actividade Física Y del Deporte. INEF, Madrid.

Altet, M. (2000). *Análise das práticas, dos professores e das situações Pedagógicas*. Porto Editora. Porto

Ander-Egg, E. (2001), *Metodología e Práctica de la Animación Sociocultural*, Madrid: Editorial CCS

Arends, R. (1995). *Aprender a ensinar*. Lisboa: McGraw – Hill.

Arribas, T. L. (2004). *Educação Infantil: desenvolvimento, currículo e organização escolar*. 5ª ed. São Paulo: Artmed.

Augusto Branco (2010). *Vida: Já perdoei erros quase imperdoáveis*. Porta-Livros

Aurélio, B. H. F. (1986). *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª edição. J.E.M.M Editores Ltda. RJ.

- Azevedo, E., Silva, A., Lima, C., Brito, T., Pereira, B., Fernandes N., & Coquet, E. (2010). *Caraterização dos recursos dos recreios escolares*. Revista Digital – Buenos Aires, 146.
- Bandet, J. (1973). *A criança e os brinquedos*. Lisboa: Editora Estampa.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barbosa, M. C. S., & Horn, M. G. S. (2008). *Projetos Pedagógicos na Educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2008
- Barreiros, J.; Godinho, M.; Melo, F. & Neto, C. (2004). *Desenvolvimento e Aprendizagem. Perspetivas cruzadas*. Lisboa: FMH Edições
- Barreto, A.; Valle M.; Barreto F. (2009). *Manual de Projeto: Arquitetura Paisagística*. Lisboa, Parque Escolar.
- Barros, R., Silver, E., Stein, R. (2009). *School recess and group classroom Behavior*. Pediatrics
- Barroso, J. (1992). “*Fazer da Escola um Projeto*”. In R. Canário (Org.). *Inovação e Projeto Educativo de Escola*. Lisboa. Educa.
- Bassedas, E. (1999- 2005). *Aprender e ensinar na educação infantil*. Porto Alegre: Artes Medicas Sul.
- Bell, J. (1997). *Como realizar um Projecto de Investigação*. Lisboa: Gradiva
- Blatchford, P. (1993). *Playtime in the primary school – Problems and improvements*, New York: Routledge.
- Blatchord, P., & Sharp, S. (1994). *Break time and school: understanding and changing playground behaviour*. Routledge. London.

Blatchford, P., Baines, E. & Pellegrini, A. (2001). *A typology of playground involvement: individual differences and their correlates. Part of symposium on: Playground games and social relations: their social context in elementary/ primary school* presented at Biennial conference of the Society for Research in Child Development April 2001

Boutinet, J. (2002). *Antropologia do projeto*. Porto Alegre: Editora Artmed.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora

Borrás, L. (2001). *Os Docentes do 1º e do 2º Ciclos do Ensino Básico - Recursos e técnicas para a formação no século XXI*. Volume 1 - O Educador. A formação. Setúbal: Marina Editore

Brazelton, T. & Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu mundo. Requisitos essenciais para o crescimento e aprendizagem*. Barcarena: Editorial Presença.

Brenelli, R. (1996). *O Jogo como Espaço para Pensar. A Construção de Noções Lógicas e Aritméticas*. Campinas, SP: Papirus.

Brickman, N. & Taylor, L. (1996). *Aprendizagem Ativa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Brougère, G. (1998). *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Brougère, G. (2004). *Brinquedo e cultura*. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Bowers, L., & Gabbard, C. (2000). *Risk Factor Two: Age-Appropriate Design of Safe Playgrounds*. JOPERD.

Caba, B. (2008). *O jogo no desenvolvimento infantil*. Educadores de Infância

Cabral, A., (2001). *Jogo no ensino*. Lisboa. Editorial notícias

CDC (1997). *Guidelines for school and community programs to promote lifelong physical activity among young people*. Morbidity and Mortality Weekly Report 46, (no. RR-6), 12.

Camargo, L. (1989). *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense

Camargo, L.O. L. (2001). *Sociologia do lazer*. In: ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. *Turismo: como aprender, como ensinar*. 3.ed. São Paulo: Editora Senac.

Campos, B. P. (1995;2001). *Formação de professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional

Campbell, S., Frost, J. (1985). *The effects of Playgroun Type on the Cognitive and Social Play Behviors of Grade two Children*. In: Frost, J., Sunderlin, S. (Eds.), *When Children Play*. Wheaton, MD:ACEI.

Caillois, R. (1990). *Os jogos e os homens: a mascara e a vertigem*. Lisboa Editorial Cotovia.

Cardona, M. (2006). *Educação de Infância. Formação e desenvolvimento profissional*. Edição Cosmos. Chamusca

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para Autoaprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta

Carreiro da Costa F. (1996) *Formação de Professores: Objectivos, Conteúdos e Estratégias*. in *Formação de Professores em Educação Física - concepções, investigação, prática*. Ciências da Educação. Edições FMH. Lisboa

Carvalho, A.; Almeida; Afonso, M & Araujo, E (1993). *A construção do Projeto de Escola*. Porto: Porto Editora.

Carvalho, A. & Diogo, F. (1999). *Projeto educativo*. Porto: Edições Afrontamento. 3ª Edição.

- Carvalho, A. & Diogo, F. (2001). *Projeto Educativo*. Porto: Edições Afrontamento
- Carvalho, A. M. A., Magalhães, C. M. C., Pontes, F. A. R. & Bichara, I. D. (2003). *Brincadeira e cultura: viajando pelo Brasil que brinca*. São Paulo: Casa do Psicólogo
- Cartwright, N. (1996). *Combatting bullying in school: the role of peer helpers*. In: H. Cowie, S. Sharp (eds.), *Peer counselling in schools a time to listen*, p. 97-105. London: David Fulton Publishers.
- Costa, J. A. (1996). *Imagens Organizacionais da Escola*. Porto: Edições Asa.
- Costa, C. (1996). *Formação de Professores de Educação Física*. Lisboa: Edições FMH
- Costa, K. S. & Souza, K. M. (2006). *O aspecto sócio-afetivo no processo ensino-aprendizagem na visão de Piaget, Vygotsky e Wallon*
- Couto, M. (2011). *O Recreio Escolar como o Promotor de Atividade Física: Um Estudo com Crianças do 1ºCiclo*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.
- COPEC. (2001). *Recess in elementary schools. A Position Paper from the National Association For Sport and Physical Education*.
- Condessa, I. C. (2009). *(Re)aprender a brincar. Da especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Condessa, I. C. & Fialho, A. (2010). *(Re)aprender a brincar: Na Barca do Pirata*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores
- Correia, A. (1989). *Planeamento do Espaço de Jogo Infantil*. Lisboa: Edição do Ministério da Educação.

Craidy, C. & Kaercher, G. E. (2001). *Educação infantil: pra que te quero?* Porto Alegre: Artmed Editora.

Cowie, H. (1994). *Ways of involving children in decision making*. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), *Breaktime and the school – Understanding and changing playground behaviour*, p.159-171. New York: Routledge.

Cowie, H.; Sharp, S. (1994). *How to tackle bullying through the curriculum*. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), *Tackling bullying in your school*, p.41-78. London and New York: Routledge.

Couto, M. (2011). *O Recreio Escolar como o Promotor de Atividade Física: Um Estudo com Crianças do 1ºCiclo*. Tese de Mestrado, Universidade do Minho.

Cunha, N. (2009). *O valor do Brincar*. São Paulo: Maltese

D'Annunzio, G. (2006). *The child of pleasure*. United States of America: The Modern Library.

Detry, B; Cardoso, A (1995). *Construção do Futuro e Construção do Conhecimento*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

De Ketele, J-M. & Roegiers, X. (1999). *Metodologia de Recolha de Dados. Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa, Instituto Piaget.

Domingues, Ivo (1995) - *Educação hoje – Processos e práticas*, 1.^a Edição, Lisboa: Texto Editora

Dumazedier, J. (1973). *Lazer e cultura popular* (M. L. S. Machado, Trad.). São Paulo: Perspectiva.

Dumazedier, J. & Israel, J. (1974). *Lazer – Problema Social*. Lisboa.

Dumazedier, J. (1979). *Sociologia empírica do lazer*. São Paulo: Perspectiva.

Dumazedier, J. (1980). *Valores e conteúdos culturais do lazer*. São Paulo: gráfica Editora Hamburg Ltda.

Dumazedier, J. (2001) *Lazer e cultura popular*. 3.ed. São Paulo: Perspectiva.

Diogo, F. & Carvalho, A. (1999). *Projeto Educativo*. Porto: Ed. Afrontamento

Dicionário da Língua Portuguesa (2004). Porto: Porto Editora.

Drew, W. F., Olds, A. R. & Olds, H. F. (1997). *Como motivar os seus alunos*. 3.^a Edição. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Eckert, M. (1993). *Desenvolvimento Motor*. (3^{ed.}). Monole

Edginton, C. R. (et al.) (2002). *Leisure and Life Satisfaction: Foundational Perspectives*. Third edition. New York: McGraw-Hill.

Engberg, M. & Orvalho, L. (1995). *O professor aprendiz: criar o futuro*. Programa Europeu Petrall, Açãoll, Ministério da Educação, 1995. ISBN972-9386-39-0

Eira, P. (2013). *A escola, a família e os contextos na formação para o lazer*. Dissertação de Doutoramento em Ciências do Desporto apresentada à Faculdade de Desporto da Universidade do Porto.

Education Development Center & Boston Schoolyard Funders Collaborative (2000).
Schoolyard Learning: The Impact of School Grounds.
http://www.promiseofplace.org/research_attachments/schoolyard.pdf.

Fachada, M.O. (2003) - *Psicologia das relações Interpessoais*, 1.^oVolume, 6.^a Edição, Lisboa: Edições Rumo Lda.

Faria, E. L. (2002) *Apesar de você: O brincar no cotidiano da escola*. Licere. Belo Horizonte

Feel, G. (1994). You're only a dinner lady! A case study of the 'SAVE' lunchtime organiser project. In: P. Blatchford, S. Sharp (eds.), *Breaktime and the school – Understanding and changing playground behaviour*, p.134-145. New York: Routledge.

Fedrizzi, B., Tomasini, S. L. V., & Carsoso, L. M. (2003). *A vegetação no pátio escolar: um estudo para a realidade de Porto Alegre*. VII Congresso Nacional de Arborização Urbana. Belém.

Fernandez, S. (2000). *Aprender como juego. Juegos para aprender español*. In: CARABELA 41: Las Actividades Lúdicas en la enseñanza de ELE. Madrid: SGEL, 2000

Feijó, O. G. (1992), *Corpo e Movimento: uma psicologia para o desporto*. Rio de Janeiro: Ed. Shape.

Ferland, F. (2006). *Vamos brincar? Na infância e ao longo de toda a vida*. Lisboa: Climepsi Editores.

Fortin, M. (1999). *O processo de investigação: da conceção à realização*. Loures: Lusociência

Fontin, M., & Filian, J. (2006). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusodidactica – soc. Port. De material, Lda

Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: o resgate do jogo infantil*. São Paulo: Moderna,

Freixo, M.J.V (2009). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.

Froebel, F. (1917). *Pedagogics of the kindergarten*. Translated by Josephine Jarvis. New York: Appleton.

Frost, J. & Klein, B. (1979). *Children's Play and Playgrounds*. London: Allyn and Bacon, Inc.

Garvey, C. (1992). *Brincar*. Lisboa: Edições Salamandra

Ghiglione, R., & Matalon, B. (1993). *O inquérito: Teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

Giacometti, V.C & Pereira, V.R (2005). Os jogos infantis na educação física: perspectivas de favorecimento à aprendizagem. Artigo da síntese da Monografia de Especialização em Educação Infantil, submetida ao Departamento de Fundamentos da Educação da Universidade Estadual de Maringá – UEM-PR, 2005;

Gomes, P., Queirós, P., & Santana, P. (1995). *Jogos do recreio escolar: estereótipos femininos e masculinos*. Revista Horizonte, 11,

Gómez, J. A. (1998). *Educación del ocio y tiempo libre, en las actas de las VIII Jornadas LOGSE sobre la atención a los espacios y tiempos extraescolares*. Granada: Grupo Editorial Universitario.

Gonçalves, A. (1998): Métodos e Técnicas de Investigação Social. Braga: Universidade do Minho. Instituto de Ciências Sociais.

Guedes, M. (1995). *O jogo e a aprendizagem motora*. Lição para as provas de Agregação na FCDEF-Universidade do Porto.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Quantitativa e Análise de Conteúdo – Sentidos e formas de uso*. Cascais: Princípia Editora.

Guimarães, M. F. (1996). O conhecimento profissional do professor de matemática: Dois estudos de caso (Tese de mestrado, Universidade de Lisboa) Lisboa: APM

Hernández, V., Cervantes, C. (2005). *Utilización de Los Recreos como Espacios Educativos*. Acedido em <http://www.efdeportes.com/efd80/recreos.htm>.

Hernandez, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação*. Porto Alegre: Artes Medicas.

Higgins, C. (1994). *How to improve the school ground environment as an antibullying strategy*. In: S. Sharp, P.K. Smith (eds.), *Tackling bullying in your school*, p.133-169. London and New York: Routledge.

Hohmann, M; Banet, B. & Weikart, D. P. (1995). *A Criança em Ação* (4ª edição Portuguesa). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Hohmann, M. & Weikart, D. (1997). *Educar a Criança*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Holper, C. (1983). *Educação e Desenvolvimento Social da Criança*. Coimbra. Livraria Almedina.

Horn, M. (2004). *Sabores, cores, sons, aromas A organização dos espaços na educação Infantil*. Porto Alegre: Artmed

Huizinga, J. (2003). *Homo Ludens*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Huizinga, J. (2008). *Natureza e Significado do Jogo*. In: Johan Huizinga. *Homo ludens: O jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, p. 5-31

ISA/USA, & American Association for the Child's Right to Play. (s. d.) *The case for elementary school recess*.

Jambor, T. (1990). *Playground needs of children, and safety: and issue in conflict*. International Association for the Child's Right to Play (IPA) Word Conference

Jarrett, O. (2003). *Recess in Elementary School: What Does the Research Say?*

Kelly, A. V. (1981). *O currículo. Teoria e Prática*. São Paulo: Harbra

Ketele, J-M. (1999). *Metodologia da recolha de dados: fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas, e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

King, N. (1987). Researching Play in Schools. In Gary Alan Fine (Ed). *Meaningful Play, Playful Meaning*, Vol. II, (99. 85-99). Champaign: Human Kinetics.

Kishimoto, M (1993). *Jogos Infantis: O Jogo, a Criança e a Educação*. 7 edição, Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

Kishimoto, M. (1993) *Jogos tradicionais infantis: o jogo, a criança e a educação*. Petrópolis: Vozes.

Kishimoto, M. (1996) *Froebel e a concepção de jogo infantil*. Revista da Faculdade de Educação. USP, São Paulo.

Kishimoto, M. (1998) *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira

Kishimoto, M. (apud Froebel) (1999). *Jogo, brinquedo, brincadeira e educação*. 3ª Edição. São Paulo: Cortez.

Kishimoto, M. *O brincar e suas Teorias*. [S. l.]: [S. n.], 2000.

Kishimoto, M (2002). *O Brincar e suas teorias/organizadora*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.

Kishimoto, M. (2007) *Pedagogia da Infância: Dialogando com o Passado Construindo o Futuro*. Porto Alegre: Artmed.

Korthagen, F. (2009). *A prática, a teoria e a pessoa na aprendizagem profissional ao longo da vida*. In M. A. Flores e A. M. V. Simão (ed.). *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de professores: contexto e perspectivas*. Mangualde, Portugal: Edições Pedagogo;

Lakatos, E., & Marconi, M. (2001). *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas.

Le Boulch, J. (1987). *Educação Psicomotora: A Psicocinética na Idade Escolar*. Porto Alegre. Editora: Artes Médicas

Lever, J.(1978). *Sex differences in the complexity of children's play and games*. American Sociological Review 43

Libâneo, J. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Libâneo, J. C.(2011) *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. São Paulo: Cortez.

Liemped, I. V. (1999). *Playgrounds of child care centers: how to determine their quality?* Bulletin of People-Environment Studies,

Lopes, L., Lopes, V. P., & Pereira, B. (2006). *Atividade física no recreio escolar: estudo de intervenção em crianças dois seis aos 12 anos*. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, 20(4), 271-280

Lopes, L., Santos, R., Lopes, et al. (2012). *A Importância do Recreio Escolar na Atividade Física das Crianças*. in I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. (pp. 65-79). Braga: CIEC,IE,UM.

Machado, M. (2003). *O brinquedo-sucata e a criança*. Edições Loyola.

Machado, Z. & Schneid.(2008). *A criança, a cidade e os espaços de jogo: Estudo da Independência de Mobilidade, Rotinas de Vida Cotidiana e Percepção do Espaço Urbano em Crianças de 10 e 12 anos de Idade*. Tese de Mestrado. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa

Marcelino,N.C. (1989).*Pedagogia da Animação*. São Paulo: Papirus.

Marcelino, N. C. (1995). *Lazer e Educação*. São Paulo: Papirus Editora.

Marcellino, N. (2006). Estudos do Lazer. Uma introdução. (4ª Edição). Campinas, SP: Autores Associados. Coleção Educação Física e Esportes.

Marcellino, N. (2008). Políticas Públicas de Lazer. Campinas: Editora Alínea.

Marques, R. (1983). Mudar a Escola. Novas Práticas de Ensino. Lisboa: Livros Horizonte.

Marques, M. (1998). *Espaço de jogo e desenvolvimento da criança - Estudo da variação de recreios escolares e os comportamentos antissociais em crianças do 1º ciclo*. Tese de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana: Universidade Técnica de Lisboa.

Marques, A. (2000). *Espaço de Jogo e Desenvolvimento da Criança: Estudo da Variação de Recreios Escolares e os Comportamentos Anti-Sociais em Crianças do 1º Ciclo*. Tese de Mestrado. Não Publicada. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Marques, A. (2001). *A intervenção no recreio e a prevenção de comportamentos anti-sociais*. In. B. Pereira, A. P. Pinto (eds), *A escola e a criança em risco – intervir para prevenir*, p. 183-195. Edições ASA

Marques, A.; Neto, C.; Angulo, J. & Pereira, B. (2001b). *Um olhar sobre o recreio, espaço de jogo, aprendizagem e alegria, mas também de conflito e medo*. In: A. Estrela, J.

Marques, A. R. (2012). *O Jogo de Atividade nos Recreios Escolares*. in I. C. Condessa, B. O. Pereira & G. S. Carvalho. *Atividade Física, Saúde e Lazer: Educar e Formar*. Braga: CIEC,IE,UM

Matos, M. & Sampaio, D. (2009). *Jovens com Saúde. Dialogo com uma Geração*. Lisboa: Texto Editores.

McElroy, M. (2002) *Resistance to exercise. A social analysis of inactivity*. Champaign: Human Kinetics.

Miller, M. (2009). *The importance of recess*. Harvard Mental Health Letter,8.

Montagner, H. (1993). *A criança actor do seu desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget

Monteiro, L. & Veríssimo, M. (2010). *Análise do fenómeno de base segura em contexto familiar: A especificidade das relações criança/ mãe e criança/pai*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação para a Ciência e a Tecnologia.

Moreira, D. & Oliveira, I. (Coords) (2004) *Jogo e Matemática*. Lisboa: Universidade Aberta.

Murcia, J. (2005). *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed Editora
Ferreira (orgs), *Violência e indisciplina na escola – XI colóquio da AFIRSE/AIPELF*, p. 552-560. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Marques, M. A. (2005). *Jogo de luta e bullying no recreio escolar*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana. Universidade Técnica de Lisboa.

Matos, M. & Sampaio, D. (coord.) (2009). *Jovens com Saúde. Diálogo com uma Geração*. Lisboa: Texto Editores

Maurício, J. T. (2007). *Aprender brincado: o lúdico na aprendizagem*.

Ministério da Educação. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação

Moyles, J. R. (2002). *Só brincar? O papel do Brincar na educação infantil*. Porto Alegre. Brasil Editora

NAEYC (1998). *The value of school recess and outdoor play*. Obtido em 7 de julho de 2015, de <http://www.kidsource.com/kidsource/content4/school.recess.html>

NASPE 2006). *Recess for Elementary School Students (Position paper)*. Reston (VA): National Association of Physical Education and Sports

Neto, C. (1979). *A criança, espaço e desenvolvimento motor*. Ludens

Neto, C. (1980). *O espaço – A criação de um terreno de jogo*. Ludens

Neto, C. (1992). *The present and future perspectives of the play and playgrounds in Portugal*. Ludens

Neto, C. (1994). *A família e a institucionalização dos tempos livres*. Ludens

Neto, C.; Barreiros, J. & Bom, L. (1985). *Alguns critérios para construção de espaços de recreio e jogo para crianças*. Ludens,

Neto, C. (1985). *A influência do contexto na atividade de jogo livre em criança de idade pré-escolar - perspetivas de estudo*. Ludens. Lisboa: FMH. 9 (2), 5-9.

Neto, C. (1985). *Motricidade Infantil e Contexto Social. Suas Implicações na Organização do Ensino*. Revista Horizonte, 1, (pp.8-17).

Neto, C. (1992). *Desenvolvimento e adaptação motora. Projeto e atividades de formação e investigação*. Ludens, 12, 3/4, 5-16.

Neto, C. (1997). *Tempo e Espaço de Jogo para a Criança*. In Neto. *Jogo e desenvolvimento da Criança*. Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neto, C. (1998). O Desenvolvimento da Criança e a Perspectiva Ecológica do jogo. In Krebs, R., Coletti, F. e Beltrem, T. (Orgs.) *Discutindo o Desenvolvimento Infantil*. Brasil: Sociedade Internacional Para o Estudo da Criança

Neto, C. (1999). Krebs, R., Copetti, F., Beltrame, T. Ustra, M. (1999). *Perspetivas para o Desenvolvimento Infantil*. Santa Maria: Edies SIEC.

Neto, C. (2001). *Jogo e Desenvolvimento da Criança*. In Carlos Neto (Ed). *Jogo & Desenvolvimento da Criança*. (pp.5-9). Lisboa: Edições FMH.

Neto, C (2003) *Jogo e Desenvolvimento da criança*. Lisboa Edição de Faculdade de Motricidade Humana Serviço de Edições

Neto, C., & Marques, A. (2004). A Mudança de Competências Motoras na Criança Moderna: A Importância do Jogo de Actividade Física. In J. Barreiros, M. Godinho & C. Neto (Eds.), *Caminhos Cruzados* (pp.1-27). Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.

Neuenfeldt. D.J.(2003) *Recreio escolar: espaço para “recrear” ou necessidade de “recriar” este espaço?* / Org. Derli Juliano Neuenfeldt. - Lajeado: UNIVATES.

Oliveira, Z. R. (2002) *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

Olivier, C. (1976). *A Criança e os Tempos livres*. Lisboa: Publicações Europa-América

Oliver, G. G.(2003). *Lúdico e escola: entre a obrigação e o prazer*. IN: Marcellino, Nelson Carvalho (org.). *Lúdico, educação e educação física*. Ijuí: Ed. Unijui,

Olweus, D.(1993a). *Bullying at school: What we know and what we can do*. NY: Blackwell.

Onofre, M. (1995). *Prioridades de Formação Didáctica em Educação Física*. Boletim SPEF, 12

Onofre, M. (1996). *A supervisão Pedagógica no Contexto da Formação Didática em Educação Física*. Lisboa: Edições FMH.

Opie, I. & Opie, P. (1969). *Children's Games in Street and Playground*. London: Oxford University Press.

Papalia, D. E., Olds S. W. & Feldman R. D. (2001). *O mundo da criança*. Rio de Janeiro: Mc Graw Hill.

Pardal, L., Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal,

Pardal, L., & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.

Patton, M.Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, NJ: Sage

Pfister, G. (1993). *Appropriation of the Environment, Motor Experiences and Sporting Activities of Girls and Women*. International Review for the Sociology of Sport 28

Pellegrini, A., & Davis, P. (1993). *Relations between children's playground and classroom behaviors*. Journal of Educational Psychology.

Pellegrini, A., Huberty, P., & Jones, I. (1995). *The effects of recess timing on children's playground and classroom behaviors*. American Educational Research Journal.

Pellegrini, A. D., & Smith, P. K. (1998). Physical activity play: the nature and function of a neglected aspect of play. Child Development.

Pereira, Beatriz Oliveira (1993). *A Infância e o Lazer. Estudo dos tempos livres da criança dos 3 aos 10 anos em diferentes contextos sociais*. Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana

Pereira, B. O. (1997). *Estudo e Prevenção do Bullying no Contexto Escolar. Os recreios e as Práticas Agressivas da Criança*. Dissertação de Doutoramento em Estudos da Criança. Universidade do Minho. Instituto de Estudos da Criança.

Pereira, B. & Neto, C. (1997). *A Infância e as práticas lúdicas*. In M. Pinto e M. Sarmento (Eds.), *As Crianças. Contextos e Identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho.

Pereira, B., Neto, C., & Smith, P. (1997). *Os Espaços de Recreio e a Prevenção do "bullying" na Escola*. In C. Neto, *O Jogo e Desenvolvimento da Criança* (pp. 238 – 257). Lisboa: Edições FMH – Universidade Técnica de Lisboa.

Pereira, S. (1999) *A Televisão na Família: Processos de Mediação com Crianças em Idade Pré- escolar* Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho

Pereira, S. (2000) *Educação para os Media e Cidadania*. Cadernos de Educação de Infância nº 56. Lisboa: Associação de Profissionais de Educação de Infância.

Pereira, B., Neto, C., Smith, P. & Angulo, J. (2002). *Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar*. Cultura y Educación, 14

Pereira, B. O. (2006). *Lazer e educação na infância. Pensar os espaços do recreio*. In J. E. Carvalho (Ed.), *Lazer no espaço urbano: transversalidade e novas tecnologias* (pp. 19-31). Curitiba: Champagnat

Pereira, B. (2008). *Para uma escola sem violência: Estudo e prevenção das práticas agressivas entre crianças*. (2ª Edição ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. Ministério da Ciência e da tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humana

Pérez, A. P. (1992). O pensamento prático do professor: A formação do professor como profissional reflexivo. In A. Nóvoa (Ed.), Os professores e a sua formação (p. 93-114). Lisboa: D. Quixote

Pereira, B. & Carvalho, G. (2008) A Atividade Física, Saúde e Lazer. Modelos de análise e intervenção. Lisboa: LIDEL- Edições Técnicas, Lda.

Pereira,V. & Pereira, B. (2012). Jogos, Brincadeiras e Interações nos Recreios do 1º Ciclo: Diferenças Géneros e Idades. in B. O. Perreira, A. N. Silva & G. S. Carvalho. Atividade Física, Saúde e Lazer: O Valor formativo do jogo e da brincadeira. (pp. 61- 71). Braga: CIEC,IE,UM

Piaget, J. (1967) A psicologia da inteligência. Editora Fundo de Cultura S/A.Lisboa.

.

Piaget, J. (1967). Psychologie et pédagogie.Denoel.Paris.

Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança. Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar Editores

Piaget, J. (1973). *A formação do Símbolo na Criança*.Zahar Editores. Rio de Janeiro

Piaget, J. (1976). *Psicologia e pedagogia*. Tradução Editora Forense Universitária – Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Piaget, J. (1978). Formação do símbolo na criança. Rio de Janeiro: Zahar.

Piaget, J. (2003). A construção do real na criança. São Paulo: Editora Ática.

Pimenta, S. & Lima, M. (2004). Estágios e Docência. São Paulo: Cortez.

Pires, M. (2001) *Práticas de agressividade/violência/vitimação no espaço escolar*. In: B. Pereira, A. Pinto (eds.), *A Escola e a criança em risco – intervir para prevenir*. Edições ASA.

Quivy, R. & Campenhoudt, I. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Editora Gradiva.

Ramstetter, C., Murray, R., & Garner, A. (2010). The Crucial Role of Recess in School. *Journal of School Health*.

Recreio (2002). *Revista Nova Escola*, São Paulo, p. 50-51.

Ribeiro, L. C. (1989). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto Editora

Rizzo, G. (1988). *Educação Pré-Escolar*. Rio de Janeiro: Ed. Francisco Alves

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Roesch, S. M. A. (1999). *Projetos de estágio e de pesquisa em administração*. 2ª.ed. São Paulo: Atlas.

Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspetivas e Práticas em Análise*. Porto: Porto Editora

Rolo, M. (2006). *O brincar. Crescer na creche*. Educadores de infância.

Ross, C.; Ryan, A. (1994). *Changing playground society – A whole-school approach*. In: P.

Rovira, J. & Trilla, J. (1996). *La pedagogia del ocio*, (2º Edição). Barcelona: Laertes.

Sá, E. (2014). *Querem melhor rendimento escolar? Estiquem os recreios!* Revista pais e filhos

Sanches, M. A.R (2003). *Aprender tem que ser gostoso...*/ Maria Augusta Sanches Rossini.- Petrópolis, RJ: Vozes

Santos, S. (1997), *O lúdico na formação do Educador*. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, S. & Cruz, D. (2002). *O lúdico na formação do educador*. In: Santos, S. M. P. (Org.). *O lúdico na formação do educador*. 5ª ed., Petrópolis, RJ: Vozes.

Santos, S. (2010). *Brinquedo e Infância. Um guia para Pais e Educadores em creche*. Petrópolis: Editora Vozes.

Santos, S. (2010) *O brincar na escola: metodologia Lúdica – vivencial, coletânea de jogos, brinquedos e dinâmicas*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Schultz, K. (1998). *On the elimination of Recess. Editorial Projects in Education*, 17(39), 21-28

Schön, D. A. (1997). *Formar professores como profissionais reflexivos*, in A. Nóvoa (Org.), *Os professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote, pp. 77-91

Sebarroja. J. (2001). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto. Porto Editora.

Shaw (2007). *Educadores de Infância*, Nº 28.

Serafini, O. & Pacheco. (1990). *A Observação Como Estratégia de Formação de Professores*. *Revista Portuguesa de Educação*.

Serrazina, L. (1999). *Reflexão, conhecimento e práticas lectivas em Matemática num contexto de reforma curricular no 1º ciclo*. Quadrante

Silva, P. (2007). *Jogar e Aprender: contribuições psicológicas ao método lúdico pedagógico*. São Paulo: Expressão e Arte Editora. 1 ed.

Spodek, B. & Brown, P. (2002). Alternativas Curriculares em Educação de Infância: Uma perspectiva histórica. In B. Spodek (org.), Manual de investigação em educação de infância. (pp.193-223). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Spodek, B. e Saracho, O. N. (1998). Ensinando crianças de três a oito anos. Porto Alegre: Editora Artmed.

Spodek, B. (2002). Manual de investigação em educação de infância. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian

Sousa, A. (2003). *Educação pela Arte e Artes na Educação. Bases Psicopedagógicas*. 1.º Volume. Lisboa: Instituto Piaget

Teles, M. L. S. (1997). Socorro! É proibido brincar!. Vozes: Rio de Janeiro.

Teixeira, M. T; Reis, M. F. A (2012) *Organização do Espaço em Sala de Aula e as Suas Implicações na Aprendizagem Cooperativa*. Revista Meta: Avaliação.

Teixeira, C. E. J. (1995). A ludicidade na escola. São Paulo: ed. Loyola,

Titman, W. (1994). Special Places; Special People: The Hidden Curriculum of School Grounds. Godalming: World Wide Fund For Nature.

Trindade, R. (1998). As Escolas do Ensino Básico como espaços de formação pessoal e social - questões e perspectivas. Porto: Porto Editora

Troeger, N. (2006). *Entre o jogo e a compreensão da realidade*. Educadores de Infância, Nº 17, p.16.

UNICEF. (1989). *Convenção sobre os Direitos da Criança*: Acedido 22 Janeiro 2016, em http://www.unicef.pt/docs/pdf_publicacoes/convencao_direitos_crianca2004.pdf

UNESCO (2007). *Education for All Global Monitoring Report: Strong Foundations. Early Childhood care and education*. Paris: United Nations Educational Scientific and Cultural Organization.

United States Department of Health and Human Services & United States Department of Education (2000). *Promoting better health for young people through physical activity and sports*. Washington, DC: Author.

Vasconcelos, T. (2008). Educação de infância e promoção da coesão social. In Alarcão (coord.) *A Educação das crianças dos 0 aos 12 anos. (Estudo e relatório)* Lisboa.

Vasconcelos, T. (2012). *Trabalhos por projetos na Educação de Infância*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Vygotsky, L. S. (1991) *A formação social da mente*. S. Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Wadsworth, B. (1984) *Jean Piaget para o professor da pré-escola e 1º grau*. São Paulo, Pioneira.

Wallon, H. (1995). *A Evolução Psicológica da Criança*. Lisboa: Edições 70.

WAJSKOP, G. (2008) O brinquedo como objeto cultural. *Revista Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre – RS.

Wenetz, I., Stigger, M. & Meyer, D. (2005). *As relações de género no Espaço Cultural do recreio*.

Winnicott, D. (1975). *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago Editora Lda.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso. Planeamento e métodos*. São Paulo: BookMan

Zabalza, M. (1994). Planificação e desenvolvimento curricular na Escola. (7ª Edição)
Porto: Edições ASA

Legislação

Despacho Normativo n.º 4-A/2016, de 16 de junho

Despacho Normativo n.º S/19230/2010, de 29 de junho de 2010

Decreto Lei 270/2009 de 30 de setembro

Decreto Lei 553/80 de 21 de novembro. Regime jurídico do Ensino Particular e Cooperativo.

Decreto Lei 184/2004 de 29 de julho

Decreto Lei 287/88 de 19 de agosto. Regulamenta as normas orientadoras da profissionalização em serviço que se aplicam aos professores dos ensinos preparatório e secundário pertencentes aos quadros com nomeação provisória, previstos no Decreto Lei 18/88, de 21 de janeiro.

Decreto Lei 43 /89, de 3 de fevereiro. Regime jurídico da autonomia da escola e aplica-se às escolas oficiais dos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e às do ensino secundário.

Decreto Lei 172/91 de 10 de maio. Regime de direção, administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei 115-A/98, de 4 de maio. Regime de Autonomia; Administração e Gestão dos Estabelecimentos de Educação Pré-escolar e dos Ensinos Básico e Secundário.

Despacho Normativo 13 313/2003, de 8 de julho – Concretização do Processo de Agrupamento de Escolas.

Decreto Lei 75/2008, de 22 de abril – Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei 137/2012 de 2 de julho- Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Despacho Normativo 13-A/2012, de 5 de julho de 2012 – Regime de Autonomia; administração e gestão dos estabelecimentos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.

Decreto Lei 68/2012 de 9 de agosto de 2012- Proceder à renovação, para o período de 2013 a 2015, do Programa Escolhas, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro.

Decreto Lei 46/86 de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 237, Série I, de 14.10.1986*. Ministério da Educação. Lisboa.

Decreto Lei 49/2005 de 30 de agosto. Lei de Bases do Sistema Educativo. *Diário da República nº 166, série I, de 30. 08.2005* Ministério da Educação. Lisboa.

Anexos

Anexo A- Transcrição das Entrevistas

Agrupamento de escolas de Nelas
--

Entrevista 1

Qual a importância e significado que atribui à atividade livre da criança em espaço escolar?

É importante que as crianças dentro do espaço escolar andem livremente para as libertar um bocado da necessidade que têm em contexto sala de aula de estarem concentrados, de terem a sua atenção dirigida para o professor, e por isso, acho que é importante que eles na hora do recreio eles se possam libertar de toda essa tenção. Não é?

O que pensa do valor formativo das práticas de recreio das crianças?

Por um lado, é bom que as crianças recebam a orientação dos adultos para os direcionar no melhor sentido da brincadeira, no sentido de tirar mais proveito, uma aprendizagem melhor, da brincadeira que estão a fazer. Mas por outro lado nós aos orientarmos também lhe estamos a impedir, estamos a impedi-los que eles, de que criem eles as suas brincadeiras, estimulem a sua imaginação, o seu sentido de descoberta. Pronto e é isso.

Que tipos de práticas que considera serem as mais importantes para as crianças em recreio?

Conviver uns com os outros. Jogos de grupo, porque hoje em dia eles quase que não sabem brincar. Só violência a trás de violência, depois um porque um não me deixa jogar, eu já te vou bater. Acho que os temos que incentivar para brincarem em grupo para aprenderem a serem respeitados e aprender a respeitar.

Para si qual o significado do lúdico na aprendizagem?

Ai, é muito importante. Acho que mesmo que uma matéria seja mais difícil ou que exija mais concentração se nós apelarmos ao jogo, ao lúdico, ou ate as vezes nem é preciso pormos um jogo, basta dizermos, darmos a matéria com um tom de voz que leve ao lúdico, ou que a gente se ria, ou que diga a coisa de uma forma, a matéria de uma forma

mais lúdica mais na brincadeira acho que eles percebem e interessam-se mais pelo que estão a aprender.

Como é que a atividade lúdica pode ser usada no processo ensino-aprendizagem?

Bem é a aprender a brincar, é o aprender a brincar. Só que às vezes o aprender a brincar também temos que ter cuidado com ele, porque às vezes nós entramos com uma vertente lúdica e depois eles confundem o lúdico com a brincadeira e depois, para além, nem aprendem tão bem e cria-se ali às vezes um ambiente de parvoíce, porque depois parece que eles ficam aparvalhados. Temos que ter muito cuidado com o lúdico, mas sim o lúdico é importante, é mais no sentido de manusear objetos.

O lúdico acho que, o lúdico só por, tem que ter manuseamento de objetos. Acho eu. Fazer jogos em que eles manipulem objetos.

O professor observa/utiliza o lúdico para ensinar os seus alunos nos espaços organizados por si? Como?

Sim. Não sempre, mas por exemplo ainda agora estamos a dar os sólidos geométricos os poliedros e não poliedros e realmente nós tendo material podemos explorar um material e acaba por ser um momento rico de aprendizagem e por outro lado lúdico. E pronto, mais na área da matemática talvez, o estudo do meio também, mas mais na área da matemática. Sim utiliza-se, utiliza-se a vertente lúdica para explorar, para construir. Sim

Considera que as crianças beneficiam quando desenvolvem atividades de cariz lúdico?

Sempre. Sim, sempre, às vezes pecamos é porque não somos capazes de conseguir aguentar e orientar a atividade até ao fim, porque depois eles também são crianças e ... tem que ser o lúdico qb. Não podemos deixar passar aquele tempo, porque se deixamos passar aquele tempo o lúdico já deixa de ser rico e dá origem ao mau comportamento, ó exagero, pronto eles acham uma piada e acabam por não perceber que o lúdico ali tinha alguma coisa, tinha uma aprendizagem. Não conseguem distinguir.

Acha que o espaço recreio desenvolve capacidades de socialização nas crianças? De que modo o professor aproveita as observações feitas no recreio para complementar o seu processo de ensino-aprendizagem?

Sim. Sim.

Ai sim, por exemplo, nós ao vê-los no recreio conseguimos ver que tipo de crianças são e às vezes o comportamento delas em sala de aula, às vezes conseguimos perceber observando-as no recreio porque elas no recreio têm determinados comportamentos que...que em sala de aulas eles pelo ter de estar sentado e comportado de determinada forma não são capazes de exprimir características, vá lá comportamentos que são seus, mas que nós só nos apercebemos deles se viermos cá para fora vê-los. Por isso acho que o recreio diz-nos muito da capacidade que uma criança tem de socialização; capacidade pronto não é capacidade, as características, como é que ela é.

Acha que as atividades lúdicas de espaço recreio possibilitam ao professor uma melhor avaliação das crianças? Em que sentido?

Sim. E eu por acaso ate posso falar de um caso específico que tenho lá um menino que em sala de aula não abria a boca, e que realmente eu vim cá para fora ver como é que era o comportamento dele, e ele cá fora era uma criança muito agressiva, muito violenta não sabia brincar e realmente se eu não tivesse vindo cá fora ver o comportamento da criança não tinha percebido o que se estava a passar. Tivemos necessidade de pedir um encaminhamento psicológico da criança. E lá está, isto para reforçar que foi o comportamento da criança em contexto recreio que me alertou para determinados... eu tive que encaminhá-lo, em contexto sala de aula ele só não falava, de inicio ao fim de aula estava calado. Através do comportamento dele cá fora estamos a aperceber pode ter havido um trauma que o tenha marcado e que ele que em contexto sala de aula esta ali muito quietinho, mas chega cá para fora bate não sabe brincar e isso só foi possível nós vermos porque eu vim cá para fora. Porque senão ainda hoje não sabia, não sabia o que é que se passava.

Considera que o tempo de recreio é suficiente para as crianças?

É se tivermos em conta que a atividade letiva termina às 4 da tarde, às 16, porque se for até às 5:30 sinceramente acho que é pouco para o tempo que eles passam dentro de uma sala de aula.

Considera que as escolas estão dotadas de materiais/ recursos necessários para as crianças aproveitarem o seu tempo de recreio?

Não. Não, mesmo os espaços até podem ser de grandes dimensões, mas não há, não há, acho que é um dos pontos em que as escolas pecam estão muito pouco, muito pouco capacitadas para as crianças desenvolverem brincadeiras no recreio.

Há cuidados por parte da escola em manter ou arranjar condições materiais e humanas para que as crianças retirem melhor partido do espaço recreio?

Sim, sim, sim, sim. Mesmo as auxiliares muitas delas levam material seu, cordas e elásticos para as crianças brincarem, bolas. Porque não há, não temos verbas para comprar, as pessoas, vá lá o corpo docente e não docente que dão a cara pela instituição fazem o que podem para que realmente as crianças tenham com que brincar porque realmente vir cá para fora só com o corpo. É assim, tá bem que podemos explorar o corpo, mas se não houver uma bola, senão houver qualquer coisa para brincar, também, as crianças também acabam por achar aquilo uma monotonia e depois é bulhas atrás de bulhas, não é?

Quem faz o acompanhamento e vigilância do recreio? Participa e avalia as atividades da criança em recreio? De alguma forma?

Sim, sim, sim. Já no ano passado fazia porque tinha um menino que tinha muitas dificuldades de socialização, e este ano continuo a fazer o mesmo. Tenho um menino que se eu não for com ele para o recreio ele fica ali sentado ou vai para a biblioteca. E vou, e participo e ando lá com eles. Não sempre claro, não sempre. Vou no intervalo da manhã, no da tarde vou só às vezes, às vezes vou lá encaminho a criança para uma brincadeira com os amigos e venho-me embora. Mas sim, mas participo. Participo.

Aproveita essas atividades para desenvolver ou dar continuidade a alguma tarefa pedagógica?

Sinceramente não, não. Vou mesmo é no sentido de ver se realmente eles estão a brincar, se brincam com todos se não excluem ninguém, se são amigos, se não se, pronto se não se batem. Apelo mesmo só, pronto ao companheirismo. Mas para dar continuidade na hora do recreio sinceramente não.

O recreio, as atividades de recreio, fazem parte da sua planificação semanal em alguma das diferentes áreas de conteúdo?

Não. Até porque, como nós aqui os intervalos deixaram de fazer parte da componente letiva não, não planificamos, não incluímos na planificação semanal nada, pronto em horário do recreio.

Conhece as atividades mais praticadas pelas crianças em recreio? Destas quais as mais praticadas pelos seus alunos?

Atividades posturais

Atividades de locomoção

Atividades de manipulação

Atividades gestuais típicas

Atividades interativas e de cooperação

Atividades expressivas

Futebol os rapazes, as meninas saltar à corda, jogar ao elástico e cambalhotas.

Posturais, elas jogam muito também a estatua. locomoção sim, eles jogam futebol também correm, jogam às apanhadas e deslocam-se.

Interagem uns com os outros.

São mais interativas e posturais.

Entrevista 2

Qual a importância e significado que atribui à atividade livre da criança em espaço escolar?

Pronto, é muito importante o recreio para as nossas crianças, embora o que nos sentimos na escola, é que os recreios são um bocadinho à vontade da criança, não é? De facto, o recreio poderia ser um espaço que deveria ser aproveitado por alguém, um vigilante que estivesse mais atento, porque é no recreio que as crianças se manifestam, e muitas coisas que nós não apercebemos na sala de aula conseguimos perceber ali. Um líder, uma criança mais calada, uma criança que gosta de partilhar, uma criança, de facto neste momento nós sentimos é que os recreios são até um ponto mais de conflitos e não deveria ser. De facto, é um espaço que deveria ser aproveitado por alguém, um vigilante que estivesse um bocadinho mais atento porque é ali que a criança acaba por formar o seu carater e saber relacionar-se com os outros.

O que pensa do valor formativo das práticas de recreio das crianças?

É um bocadinho isso, voltamos um bocadinho ao mesmo a criança esta em contacto com os outros, é um espaço livre não que cria ali o seu carácter, está ali a praticar os valores, da amizade, da solidariedade, da partilha. O que nós vemos é que depois falta realmente alguém em que regule um bocadinho isto porque acaba depois por irmos para o conflito. Claro que no recreio eles também têm que perceber, porque nós no nosso dia a dia também temos comportamentos maus. Eles têm que os saberes identificar. Falta é alguém que depois conseguisse alertá-los para isso, para que o aluno se fosse construindo de uma forma mais positiva.

Que tipos de práticas que considera serem as mais importantes para as crianças em recreio?

O recreio em si eu acho que deve ser cem por cento lúdico, terem prazer, ser um divertimento. É claro que também poderíamos partir um bocadinho para as atividades mais orientadas porque o recreio é sem duvida... nós até podemos dizer que é um bocadinho a criatividade do aluno, ele espelha ali um bocadinho se calhar da sua criatividade, uns gostam de brincar de uma forma, outros a fazer jogos, outros a

aproveitarem os recursos do recreio, lúdico essencialmente, mais com um vigilante que estivesse preparado e atento.

Para si qual o significado do lúdico na aprendizagem?

Lá está era um lúdico regulado. Não é aquele lúdico em que nós infelizmente deixamos ainda mais agora que os professores do 1º ciclo deixaram de fazer as vigilâncias aos recreios, portanto de facto deveria ser um lúdico, mas com um bocadinho da atenção de ali estarmos um bocadinho atentos onde pudéssemos ir regulando alguns comportamentos e sugerindo algumas brincadeiras, porque também notamos que os meninos hoje em dia sabem muito pouco brincar estão muito presos aos computadores e aos tablets e às internetes.

Como é que a atividade lúdica pode ser usada no processo ensino-aprendizagem?

Era um bocadinho isso, a partir das brincadeiras regular comportamentos, regular valores, nós sentimos que os nossos meninos estão com muitos poucos valores, não nos compete a nós falar do papel da família, mas de facto notamos um bocadinho isso. Portanto, os alunos cada vez mais não trazem os valores, e portanto, através do lúdico principalmente deveríamos estar a trabalhar os valores, a amizade, a solidariedade a partilha e também os mais agressivos contrapondo, melhorando para que fossem cada vez mais regulados e menos a acontecer nos nossos recreios.

O professor observa/utiliza o lúdico para ensinar os seus alunos nos espaços organizados por si? Como?

Cada vez menos confesso. Infelizmente temos um programa muito extenso, os recreios já não nos competem, onde é que nós fazemos um bocadinho isso nas expressões. E estamos a voltar um bocadinho de valor, se calhar não devia dizer isto, mas é, estamos a voltar a olhar para as expressões e é aí que nós fazemos um bocadinho mais do lúdico. A sala de aula em si, momentos, mas muito poucos porque de facto os programas são muito extensos.

Considera que as crianças beneficiam quando desenvolvem atividades de cariz lúdico?

Sim. Claro que sim. A todos os níveis.

Acha que o espaço recreio desenvolve capacidades de socialização nas crianças? De que modo o professor aproveita as observações feitas no recreio para complementar o seu processo de ensino-aprendizagem?

Sim. Sem duvida nenhuma. Se estamos a conseguir o melhor? Não sabemos. Agora que o recreio é o espaço 100% para a socialização é, porque eles confrontam-se com o bom e com o mau, não é, e eles terão que aprender a lidar com isso pela sua vida fora. Agora que sentimos que devido à falta de valores que deveria haver alguém a regular os recreios sentimos isso.

Infelizmente, voltamos ao mesmo, temos muitos conflitos, os alunos de facto nos recreios acabam por mostrar um bocadinho a sua agressividade e não nos pode passar ao lado porque nós estamos cinco horas com os alunos muitas vezes nas escolas pequenas como me acontece a mim, acabamos por vigiar os recreios, não temos aquela obrigatoriedade, mas estamos na escola e vamos de facto regulando os comportamentos dos alunos porque temos comportamentos já um pouco agressivos entre eles.

Acha que as atividades lúdicas de espaço recreio possibilitam ao professor uma melhor avaliação das crianças? Em que sentido?

Sem duvida. Porque nós conseguimos observar no recreio comportamento que não observamos na sala de aula, porque nós na sala de aula tentamos que eles estejam atentos, concentrados e acabamos por limitar ali um bocadinho a criatividade da criança o estar á vontade. No espaço recreio, nós conseguimos de facto observar comportamento que na sala de aula sentados não nos é possível. A sua criatividade o modo de estar com os outros como é que se relaciona com os outros e muitas vezes é a partir dessa observação que nós vamos regulando e vamos tentando moderar alguns comportamentos dos alunos.

Considera que o tempo de recreio é suficiente para as crianças?

É assim, da forma que ele está, agora é um bocadinho um paradoxo, mas da forma que ele está livre, sem uma vigilância, sem alguém que modere comportamentos se calhar em algumas escolas chega e ainda sobra. Temos aquele recreio só para comer o pãozinho não pode ser, não é, porque os miúdos precisam socializar entre eles, de brincarem de

terem momentos de prazer, de terem momentos de criatividade. Da forma que está meia hora, chega, nós muitas vezes vemos que as auxiliares já estão pelos cabelos. Agora o que é que precisávamos? De mais pausas, de facto entre as aulas, mas que de preferência, eu não estou a dizer que fossem técnicos, mas se calhar haver algum cuidado com as auxiliares que são colocadas hoje em dia nas escolas. Porque infelizmente aparece-nos, e estou a falar no geral né? Umas com algum cuidado, com alguma sensibilidade, com algum saber estar com crianças e saber lidar, outras não têm qualquer sensibilidade para isso. E, portanto, como não têm sensibilidade, lá está às vezes a meia hora é um bocadinho demais, porque eles não estão a rentabilizar de forma positiva pelo contrario rentabilizam-no de forma negativa. Ora para isso não vale a pena.

Considera que as escolas estão dotadas de materiais/ recursos necessários para as crianças aproveitarem o seu tempo de recreio?

Eu falo da minha experiência, daquilo que nos dá a conhecer, sabemos que por esse país fora ade haver mil e uma escolas com muitos recursos, nós por aqui não vamos tendo. A minha escola em si, tem dois telheiros que chove como na rua, portanto num dia de chuva eles nem sequer no telheiro podem estar, têm que estar limitados a uma sala fechada, ou seja, saem de uma sala para outra sala. Claro que proporcionamos ali alguns jogos. Mas jogos quê? Que já estão muito mais que conhecidos por eles, que faltam peças. De vez em quando ainda há um aluno ou outro que leem uma história, mas o recreio também não deveria ser 100% com atividades dirigidas e do mais do mesmo. Acabam por se aborrecer, acabam por se alterarem, quem está a vigiar também. No geral, considero que não temos os materiais necessários para ter um recreio diversificado e enriquecido para que os nossos alunos pudessem aproveitá-lo ao máximo.

Há cuidados por parte da escola em manter ou arranjar condições materiais e humanas para que as crianças retirem melhor partido do espaço recreio?

Por parte da escola sim. Do agrupamento, poder central não.

Quem faz o acompanhamento e vigilância do recreio? Participa e avalia as atividades da criança em recreio? De alguma forma?

Não. Neste momento ou menos no nosso agrupamento os recreios estão fora da alçada do professor do 1º ciclo. Portanto, eu sei que há agrupamentos que atribuem a

componente não letiva a essa vigilância, mas aqui optaram por não. Neste momento os alunos estão 100% ao encargo das auxiliares de ação educativa. Nós aqui como estamos numa escola pequenina e não nos ausentamos, claro que, vamos estar por ali, acabamos por ir regulando, por ir vigiando, por ir guardando e por ir moldando. Embora não faça parte de facto das nossas funções. Se isso é bom ou mau, acho que caberá ao ministério o ter... quanto a nós achamos que foi um recurso perdido, porque de facto o professor enquanto autoridade na escola acaba sempre por ter um bocadinho de maior poder, e de os ir regulando. O ministério assim o quis, portanto vamos ver o que é que irá, se houvesse uma avaliação o que o facto de o professor do 1º ciclo ter ficado fora do recreio o quanto é que isso terá sido benéfico ou não para os nossos alunos.

Aproveita essas atividades para desenvolver ou dar continuidade a alguma tarefa pedagógica?

Sim. Muito pontualmente. Acabamos muito por aproveitar no fundo até para fazermos ali um bocadinho da dita que era a formação cívica, porque de facto também não podemos regressar à sala depois do recreio se alguma coisa aconteceu não termos ou que valorizar ou tentar melhorar. Porque também temos meninos que se comportam e que sabem estar e que ajudam. Portanto de facto que valorizamos? Valorizamos o que acabamos por dar mais atenção aos aspetos negativos? Também é verdade, acabamos por tentar regular. Agora, se é necessário? Tiramos sempre ali um bocadinho e aproveitamos e avaliamos. Quando as coisas correm bem seguimos em frente e o recreio foi um espaço deles em que de facto não temos. No fundo por lei neste momento não temos nada que avaliar.

O recreio, as atividades de recreio, fazem parte da sua planificação semanal em alguma das diferentes áreas de conteúdo?

Não. Se for aquela planificação tradicional como nós fazemos para qualquer uma das outras áreas não, não. Portanto poderia dizer que sim, mas não. Aliás é uma luta que nós, e eu própria, já que o ministério quis tirar acho que o próprio ministério e agrupamentos deveriam sentir a realidade que é nós não estamos no recreio. Porque se nós também queremos que haja alteração, que deveríamos estar, temos que marcar o nosso papel por não estar. Portanto não planifico.

Conhece as atividades mais praticadas pelas crianças em recreio? Destas quais as mais praticadas?

Atividades posturais

Atividades de locomoção

Atividades de manipulação

Atividades gestuais típicas

Atividades interativas e de cooperação

Atividades expressivas

Para mim o que eles mais praticam aqui na nossa escola são atividades de locomoção e são as atividades interativas e de cooperação. Claro que todas as outras estão interligadas. As atividades posturais, as gestuais, eles também vão fazendo. Atividades expressivas voltamos aquilo que eu disse, eles sabem muito pouco saber estar, saber brincar. Jogos que eles não conhecem. Portanto, atividades expressivas só se forem orientados, portanto, numa aula de expressão de drama nós tentamos desenvolver essas atividades. Assim, livremente o que eu acho que eles praticam mais é de facto as de locomoção. Portanto, a correr atrás de uma bola, atrás de qualquer coisa e interativas de cooperação. Portanto, num jogo ou numa brincadeira eles têm sempre que cooperar entre eles, são aquelas que nos saltam mais à vista. As outras, claro que também se encontram as atividades de manipulação também fazem num jogo, uma bola, muitas vezes fornecemos as cordas para eles brincarem. Mas assim se for no recreio livre à vontade deles é de facto as atividades de cooperação e as de locomoção.

Entrevista 3

Qual a importância e significado que atribui à atividade livre da criança em espaço escolar?

É muito importante para o seu desenvolvimento equilibrado.

O que pensa do valor formativo das práticas de recreio das crianças?

É importante em termos de formação pessoal e da formação integral da criança, tanto na parte criativa, na parte de relação com os outros. Portanto, é importante na sua formação integral.

Que tipos de práticas que considera serem as mais importantes para as crianças em recreio?

Jogos que tenham a envolvimento relacional, jogos de grupo, jogos, brincadeiras de roda e também que puxem pela sua criatividade. Brincadeiras interpessoais no grupo.

Para si qual o significado do lúdico na aprendizagem?

É importante porque tudo que aprenderem a brincar fica processado de uma forma mais intensa, e é importante.

Como é que a atividade lúdica pode ser usada no processo ensino-aprendizagem?

Pode e deve ser aproveitada, aliás utilizada muitas vezes. Como motivação, logo à partida como motivação e depois porque cativa, porque os envolve e, portanto, deve ser utilizada em contexto de aprendizagens e de sala de aula também.

O professor observa/utiliza o lúdico para ensinar os seus alunos nos espaços organizados por si? Como?

Sim, utilizamos o lúdico sempre que possível mesmo até no contexto sala de aula principalmente com os meninos mais pequenos, do primeiro ano por exemplo, em que através das brincadeiras possam tornar as atividades mais dinâmicas, mais interativas, em contexto sala de aula nesse aspeto. Depois extra sala de aula em contexto de intervalo ou de momento mais de...para desanuviar também se utiliza.

Considera que as crianças beneficiam quando desenvolvem atividades de cariz lúdico?

Sim. Beneficiam à partida porque, pela tal questão da motivação porque se motivam e depois porque aprendem sem dar conta

Acha que o espaço recreio desenvolve capacidades de socialização nas crianças? De que modo o professor aproveita as observações feitas no recreio para complementar o seu processo de ensino-aprendizagem?

Sim. Logo à partida os valores porque eles durante o recreio...o recreio serve exatamente para eles interagirem e depois sempre que há relação há conflitos, e a gestão dos conflitos faz...a gestão de conflitos pode tornar-se positiva porque acaba por se ensinar os valores através daquilo que se observa nesses momentos de recreio e para tentar solucionar esses problemas que surgem.

Acha que as atividades lúdicas de espaço recreio possibilitam ao professor uma melhor avaliação das crianças? Em que sentido?

Nesse mesmo. No sentido, nesse sentido de perceber como é que estão os seus valores e como é que se gerem os conflitos, como é que eles são como pessoas, uma vez que nós estamos a formar pessoas mais do que estar a ensinar coisas estamos a formar pessoas e nesse contexto também nos apercebemos como é que eles estão e podemos orientá-los de forma a que se formem de uma forma mais plena e mais correta a sua formação integral.

Considera que o tempo de recreio é suficiente para as crianças?

Acho que aqui a questão é vista de outro prisma. Acho que o tempo de sala de aula é que é muito longo depois em termo de recreio não há necessidade de ser mais longo, mas devia haver possibilidades de haver mais tempo de intervalos entre as atividades letivas. Não tanto que o período foi maior, mas que houvesse mais períodos de intervalo e que as coisas...que houvesse um ambiente propício para que depois não se criassem muitos conflitos e que os momentos fossem bem estabelecidos e que houvesse uma orgânica mais, que funcionasse melhor em termos de sala de aula, recreio. Depois que o período de reinício de atividade letiva fosse feito de uma forma mais serena porque o que acontece muitas vezes é que eles ficam excitados com o intervalo e depois para voltarem à atividade letiva às vezes demora um bocadinho, se as coisas fossem feitas de outra forma, se houvesse outras capacidades até em termos de espaços e assim, talvez se conseguisse organizar o tempo letivo com intervalos regulares de outra forma.

Considera que as escolas estão dotadas de materiais/ recursos necessários para as crianças aproveitarem o seu tempo de recreio?

Pois isso aí é que não. É uma grande lacuna, é. Hoje em dia então, dá impresso que eles não têm nada por um lado têm também a criatividade para poder desenvolver. Mas devia haver tanto espaços físicos, por exemplo quando está a chover haver umas salas com capacidade para eles jogarem diversos tipos de jogos, poderem na mesma dar aso às suas energias, extravasar energia, porque depois estando numa sala quando está a chover, estando numa sala pequena não conseguem libertar a energia. Portanto, não há resposta capaz.

Há cuidados por parte da escola em manter ou arranjar condições materiais e humanas para que as crianças retirem melhor partido do espaço recreio?

Depende. Depende muito, em termos por exemplo, em termos de agrupamento ou em termos mais abrangentes não é feito grande esforço. Depois em termos locais e mais específicos vai-se tentando dar alguma resposta a isso. Por exemplo, lá está quando está a chover inventarmos uns jogos, inventarmos umas histórias em que eles estejam ocupados, seja, quando estão no recreio na rua dar-lhes instrumentos como bolas, arcos, cordas tudo isso. E ensinar-lhes até jogos de roda ou outra coisa qualquer. Isso aí de uma forma mais concreta vai-se respondendo, agora de uma forma abrangente não. Não se vai dando resposta.

Quem faz o acompanhamento e vigilância do recreio? Participa e avalia as atividades da criança em recreio? De alguma forma?

Bem aqui na nossa escola é uma situação se calhar um bocadinho diferente das outras escolas porque de momento os professores não têm a incumbência de estar com os alunos há hora de intervalo, mas nós na escola fazemos, estamos com eles.

Sim. Tanto no recreio da manhã como no do almoço por exemplo nós estamos quase a 100% com as crianças.

Aproveita essas atividades para desenvolver ou dar continuidade a alguma tarefa pedagógica?

Pedagógica, se for planificado pode acontecer que se planifique uma atividade que depois se possa continuar no recreio, mas em geral não, apenas atividades de educação física por exemplo é que se pode dar continuidade ao recreio, iniciar no recreio e depois dar continuidade noutra aula.

O recreio, as atividades de recreio, fazem parte da sua planificação semanal em alguma das diferentes áreas de conteúdo?

Lá está, pode ser um bocadinho utilizada para dar a educação física ou motora. E por isso algumas vezes é aproveitado alguma parte do recreio, mas não é o recreio todo nem é planificado assim nesse sentido.

Conhece as atividades mais praticadas pelas crianças em recreio? Destas quais as mais praticadas?

Atividades posturais

Atividades de locomoção

Atividades de manipulação

Atividades gestuais típicas

Atividades interativas e de cooperação

Atividades expressivas

Pronto, eles gostam muito de tudo o que seja atividade físico-motora. Portanto, atividades de locomoção, os jogos, as brincadeiras, as corridas e assim. Depois também atividades interativas e de cooperação que, gostam de jogar e inventar brincadeiras também com a manipulação porque manipulam muitos materiais daquilo que encontram vão manipulando, portanto, alguma coisa que tragam. Mas depois também os objetos que aqui estão disponíveis e mesmo objetos da natureza. Portanto, se calhar as atividades mais de locomoção de manipulação e interativas e de cooperação.

Agrupamento Zona Urbana de Viseu- Escola de Avenida

Entrevista 4

Qual a importância e significado que atribui à atividade livre da criança em espaço escolar?

Muito importante. Porque ela pode brincar ao ar livre não estando nas novas tecnologias, e não está parada porque o mal das nossas crianças é que estão muito tempo à frente das televisões, dos computadores. O recreio aqui na escola é muito positivo para todas as crianças.

O que pensa do valor formativo das práticas de recreio das crianças?

As práticas de recreio das crianças quanto a mim são muito boas para eles brincarem livremente como para se movimentarem, para a sua coordenação motora e de todo o corpo.

Que tipos de práticas que considera serem as mais importantes para as crianças em recreio?

Jogos. Tudo. Jogos, estafetas, brincar á roda, jogar futebol, eu acho que todo o desporto para as crianças é fundamental para o desenvolvimento delas.

Para si qual o significado do lúdico na aprendizagem?

Nós temos sempre que partir do lúdico das crianças para a aprendizagem, só assim teremos resultados muito positivos.

Como é que a atividade lúdica pode ser usada no processo ensino-aprendizagem?

Pode ser usada partindo das brincadeiras deles próprios com material, jogos didáticos da sala de aula. Pode ser usada para muitos fins principalmente para a matemática.

O professor observa/utiliza o lúdico para ensinar os seus alunos nos espaços organizados por si? Como?

Às vezes sim, nem sempre, mas às vezes sim.

Por exemplo eles no recreio apanham folhas, com essas folhas fazem conjuntos fazem contagens, fazem pertence ou não pertence ao conjunto, até para as próprias adições e subtrações.

Considera que as crianças beneficiam quando desenvolvem atividades de cariz lúdico?

Beneficiam e muito.

Acha que o espaço recreio desenvolve capacidades de socialização nas crianças? De que modo o professor aproveita as observações feitas no recreio para complementar o seu processo de ensino-aprendizagem?

Muitas capacidades de socialização, há crianças com dificuldade em socializar, mas elas conseguem socializar-se umas com as outras.

Olhe, às vezes faço até dos problemas que eles trazem para a sala que surgiram no recreio porque este deu-me um pontapé, ele atirou-me com tantas castanhas, este ...para depois partir para o estudo do meio, para a matemática.

Acha que as atividades lúdicas de espaço recreio possibilitam ao professor uma melhor avaliação das crianças? Em que sentido?

Sim, porque muitas crianças dentro da sala de aula muitas vezes estão inibidas e elas no recreio libertam-se do seu stress, da inibição e consegue-se avaliar melhor a criança.

Considera que o tempo de recreio é suficiente para as crianças?

Não. De manhã, no nosso horário de manhã acho que sim meia hora, mas acho que deveriam ter outro recreio à tarde de meia hora.

Considera que as escolas estão dotadas de materiais/ recursos necessários para as crianças aproveitarem o seu tempo de recreio?

Não. Não estão. Nós aqui não temos recursos nenhuns, única e simplesmente o recreio para eles brincarem mais nada.

Há cuidados por parte da escola em manter ou arranjar condições materiais e humanas para que as crianças retirem melhor partido do espaço recreio?

A escola tem vontade disso o pior é que não há dinheiro.

Quem faz o acompanhamento e vigilância do recreio? Participa e avalia as atividades da criança em recreio? De alguma forma?

As auxiliares e os professores.

Aproveita essas atividades para desenvolver ou dar continuidade a alguma tarefa pedagógica?

Às vezes sim. Às vezes sim.

O recreio, as atividades de recreio, fazem parte da sua planificação semanal em alguma das diferentes áreas de conteúdo?

Não. Isso nunca planifiquei.

Conhece as atividades mais praticadas pelas crianças em recreio? Destas quais as mais praticadas?

Atividades posturais

Atividades de locomoção

Atividades de manipulação

Atividades gestuais típicas

Atividades interativas e de cooperação

Atividades expressivas

As expressivas e as de locomoção são as que eles praticam mais.

Entrevista 5

Qual a importância e significado que atribui à atividade livre da criança em espaço escolar?

A atividade livre no espaço escolar é muito importante para o desenvolvimento das aprendizagens da criança, não só das aprendizagens lúdicas, mas também curriculares o recreio pode-se tornar uma extensão da sala de aula. Através do brincar no recreio sem ser dirigido as crianças podem desenvolver, experimentar muitas coisas, conhecer o outro criar laços, resolver conflitos, fazer descobertas sobre o seu ambiente, sobre o ambiente social, físico. Desenvolver a criatividade a imaginação, a cooperação, o espírito de equipa, a responsabilidade. Adquire comportamentos e atitudes necessárias quando sai da sala de aula, por exemplo já aprende a ter determinadas atitudes e comportamentos quando vai fazer uma visita de estudo, como saber estar, saber andar. Eu acho, enfim, desenvolve a personalidade da criança.

O que pensa do valor formativo das práticas de recreio das crianças?

São muito importantes, nós professores, muitas vezes descoramos essa potencialidade que tem o recreio.

Porque a criança cria, desenvolve a imaginação, desenvolve a sua personalidade, resolve conflitos no recreio. Isso, se até o professor quiser servir-se do recreio para desenvolver português, matemática, estudo do meio é o recreio, mas o recreio muitas das vezes, os nossos são carentes em determinados elementos para desenvolver certas atividades.

Que tipos de práticas que considera serem as mais importantes para as crianças em recreio?

Eu acho que as práticas, um menino no recreio devia ser totalmente livre. Sim estar supervisionada por alguém para não correr riscos, mas ela devia ser completamente livre. E no recreio devia encontrar elementos para dar aso à sua criatividade, imaginar coisas, não é preciso instrumentos estruturados ou objetos estruturados, mas por exemplo se

tiver ali uma zona natural, com elementos naturais: pedras, árvores, plantas... ela pode através de pauzinhos, de folhas, elas podem brincar e criar as suas brincadeiras.

Para si qual o significado do lúdico na aprendizagem?

Importante, embora a gente não. É muito importante, é muito enriquecedor para a aprendizagem de uma criança o lúdico. Simplesmente, os programas muitas das vezes não deixam. Não deixam dar aso, desenvolver muitas atividades lúdicas, porque são extensos os programas, e a atividade lúdica vai ficando para segundo plano. Mas são muito enriquecedores para a construção da personalidade da criança.

Como é que a atividade lúdica pode ser usada no processo ensino-aprendizagem?

A atividade lúdica. A atividade lúdica para ser aproveitada na aprendizagem de uma criança as atividades têm de ser pensadas, programadas e planificadas. O que é que com essa brincadeira o que é que eu posso retirar para aprender certos conceitos. Mas a nível até de esquema corporal, de lateralização, de noções topológicas, contagens, reunião, adição, subtração, portanto, a operação pode ser dada através da atividade lúdica. E até em contexto de recreio fora da sala de aula.

O professor observa/utiliza o lúdico para ensinar os seus alunos nos espaços organizados por si? Como?

Utilizo. Utilizo mais, sobretudo mais nos primeiros anos de escolaridade, nos terceiros e quartos anos sim, mas não tanto.

Considera que as crianças beneficiam quando desenvolvem atividades de cariz lúdico?

Beneficiam. Beneficiam, desde que sejam orientadas, beneficiam bastante. No entanto nota-se que os miúdos desviam-se muito dos objetivos, muitas das vezes. Porquê? Porque há uma necessidade, eles estão havidos de movimento, de liberdade, de brincadeira. E então, quando se vêm fora do contexto de sala de aula, o que lhe surge ao pensamento? É brincar, e muitas das vezes o professor tem um objetivo, com esta atividade aqui fora eu quero atingir este objetivo e os miúdos muitas das vezes... fogem, fogem.

Acha que o espaço recreio desenvolve capacidades de socialização nas crianças? De que modo o professor aproveita as observações feitas no recreio para complementar o seu processo de ensino-aprendizagem?

Muitas. E resolve conflitos eles batem-se, mas aprendem a resolver os conflitos por eles próprios. O que é que nós temos a mania que tudo o que pode acontecer a uma criança no recreio. Que oferece muitos perigos e está sempre superprotegida, mas muitas das vezes os perigos, a criança estar em contacto com os perigos ajuda a criar defesas e a saber comportar-se.

Em geral eu pego nalguma coisa, eu sou das professoras que supervisiona recreios, eu nos meus dias ando lá fora, e muitas das vezes estou atenta às suas brincadeiras, até às suas conversas, e trago muitas vezes para a sala de aula para pegar no que eles conversaram ou que dialogaram ou que fizeram para pegar nisso e desenvolver qualquer objetivo que tenha em vista.

Acha que as atividades lúdicas de espaço recreio possibilitam ao professor uma melhor avaliação das crianças? Em que sentido?

Sim. Sim. A nível de...conhece-se a criança num todo, enquanto, que numa sala de aula observamos mais o aspeto cognitivo lá fora vemos como ela reage em relação aos outros atitudes, comportamentos que tem, solidariedade, de cooperação com os outros se é um menino que se fecha ou que está aberto aos outros. Portanto, vê-se muito da personalidade de uma criança lá fora.

Considera que o tempo de recreio é suficiente para as crianças?

Eu penso que eles ao fim de meia hora também se cansam, portanto, eu acho que devia ser em vez de...haver mais intervalos repartidos durante o dia.

Considera que as escolas estão dotadas de materiais/ recursos necessários para as crianças aproveitarem o seu tempo de recreio?

Não. Não, não, não. E mesmo os recreios não estão adequados a que a criança...O que é que eles encontram no recreio? Encontram, aqui nós nem temos muita razão de queixa porque temos muitas árvores, no verão tem muita sombra, portanto, eles aí têm contacto já com a natureza as folhas o tamanho das folhas. Podem-se fazer aprendizagens

assimetrias desenvolver muitos conceitos. Mas em muitos recreios o que é que se vê? Áridos só vêm terra batida e não encontram lá nada nem umas pedrinhas daqueles que eles até possam sentar no chão e fazer casinhas e pauzinhos e não sei quê. Estão pouco...são muito frios, são um pouco sem nada são muito pobres os nossos recreios.

Tivemos ali uma zona pedagógica para plantarem plantas e não sei quantos, depois com as obras foi, puseram lá pedras e aquilo não está, andaram lá a fazer obras desapareceu aquilo estamos à espera que ponham lá alguma terra boa para voltar a fazer. Porque isso não é tudo mas é alguma coisa, porque ali encontram um espaço natural onde podem ver variedade de plantas e é um enriquecimento para a sua...a nível de estudo do meio é um enriquecimento porque aqui meninos da cidade muitos deles não distinguem uma couve de um tomateiro ou de uma alface. Agora estão muito desprovidos de, não é aqueles materiais ou estruturas que se pretendem num recreio que se encontram nos parques infantis, mas são outros, uns seixos rolados, aqui as pedras andam sempre a tirá-las com medo que as atirem uns aos outros. Um laguinho, uma pocinha de água para eles verem, havia coisas muito que criar no simples, mas quem está à frente das escolas as câmaras e os gestores todos não se preocupam. Preocupam com embeleza como andam a fazer na escola da Ribeira andam a por lá jardim, a jardinar aquilo. Depois, têm lá o quê? O campo de futebol o menino se pisa as flores é proibido, não é? Aliás, isso de embelezar fica muito bonito, mas depois retira espaço ao recreio porque o menino fica proibido de mexer. Deve ter sim plantas, mas os meninos podem tocar, podem... se partir plantam outro e não sei quantos para eles poderem contactar palpar, a nível sensorial para desenvolver cheiros, texturas tudo isso, portanto, coisas que eles possam realmente manipular e tocar e não estejam proibidos.

Há cuidados por parte da escola em manter ou arranjar condições materiais e humanas para que as crianças retirem melhor partido do espaço recreio?

Não. Há muita...aqui na nossa escola ninguém se preocupa, poucos se preocuparam com o espaço do recreio. O recreio é mais para os meninos lá andarem, depois há sempre aquele medo do risco de ele se aleijar. Também os pais agora são pieguinhas vêm logo fazer queixa porque não sei quantos. Até, se eles se zangarem, se eles...até faz bem para o crescimento deles eles resolvem os conflitos, mas vêm logo e não sei quantos. Até se houver uma pocinha de água lá da chuva não os deixam ir para a pocinha de água

porque vêm logo, porque molham os pés e não sei quantos. Eu acho que é uma superproteção, enquanto no meu tempo nós não eramos superprotegidos, tão protegidos. Nós molhávamo-nos, mas secava, portanto, passava e brincávamos e ninguém andava ali a guardar-nos. Agora se não guardam os pais estão ali todos à volta como os recreios não são vigiados, e portanto, se andam lá alguém a fazer vigilância não podem deixar fazer isto e aquilo tem de ser sempre tudo proibido, proibido.

Quem faz o acompanhamento e vigilância do recreio? Participa e avalia as atividades da criança em recreio? De alguma forma?

Aqui na nossa escola são as funcionárias, quatro, as quatro funcionárias e é rotativo e os professores. Está escalonado por semana, eu faço dois dias por semana e outra colega.

Sim, sim. Acho que os meninos de agora nem sabem brincar, só sabem brincar com playstions, coisas de botões, porque com coisinhas simples eles não têm apetência para brincar. Eu às vezes, traça-se ali a macaca para eles, então vamos jogar à macaca, mas não, ou é bola. As brincadeiras dos meninos no recreio ou é bola ou então não brincam, andam a correr umas atrás das outras e pronto não sabem brincar.

Aproveita essas atividades para desenvolver ou dar continuidade a alguma tarefa pedagógica?

Sim, sim. Eu até tenho, este ano ainda não, mas tenho essa preocupação quando tenho estagiárias, ir para o recreio com elas, ou para observar, trazer para a aula mesmo a expressão plástica fazer lá fora. Matemática a nível de perímetros, áreas, operações, simetrias, tanta coisa. A matemática está fora da sala de aula, está em tudo, não é, e eles podem no recreio ver. A nível, porque é que não a nível de português, porque é que quando se está a trabalhar uma educação literária... se é um livro que fala de natureza porquê que não se há-de ir ler lá para fora. A escrita mesmo, um texto descritivo porque é que não se escreve, vais lá para fora e escreve por exemplo, o que vês à tua volta ou a rua ou não sei quantos. Portanto, pode-se aplicar no recreio, o que é que nós, é mais sala de aula e depois para sair faz-se barulho e depois dão conta os outros e ficam logo desatentos, destabiliza e pronto. Mas é interessante aproveitar-se mais o recreio, o que é que não se faz, muitas das vezes. Muitas das vezes está frio metem-se as pessoas ali na

cavaqueira e observa-se pouco. Eu tenho cuidado de vigiar, às segundas e quartas feiras estou no recreio.

O recreio, as atividades de recreio, fazem parte da sua planificação semanal em alguma das diferentes áreas de conteúdo?

Atividades de recreio, fazem parte da minha planificação semanal? Jogos, quando é mais a parte ligada à educação física motora, sim. A nível de outras, para as outras áreas não utilizo, sobretudo no inverno, na primavera já vou muito mais lá para fora, agora de inverno está muito frio. Gosto quando é de estudo do meio observação lá fora, também depende muito dos conteúdos, por exemplo, estou a falar agora em reis, não vou lá para fora. Mas se eu estiver a falar por exemplo em plantas e animais gosto de ir lá para fora.

Conhece as atividades mais praticadas pelas crianças em recreio? Destas quais as mais praticadas?

Atividades posturais

Atividades de locomoção

Atividades de manipulação

Atividades gestuais típicas

Atividades interativas e de cooperação

Atividades expressivas

Em recreio o que é que elas brincam? As meninas falam umas com as outras, andam a correr umas atrás das outras, algumas trazem brinquedos de casa e então sentam-se ali na parte de cimento e põem-se a brincar com os brinquedos que trazem. Os meninos, os meninos, sobretudo é a bola. A bola já foi proibida por causa de eles serem violentos, e então eles agora aproveitam, brincam com o pacote do leite que caiu no chão, era com as castanhas, agora, andam na fase de brincar ao futebol humano, sem a bola, só com eles uns a rodarem para um lado outros a correr e não sei quê, e também aos polícias e ladrões, também brincam muito a esses jogos, à barra. Aqueles jogos que nós ensinamos eles depois tentam fazer lá no recreio porque iniciativas não têm.

Na dramática utilizo, deixe-me ver, utilizo na dramática as de expressivas. Também posturais na educação física, esta nos jogos de atividades interativas e de cooperação. Locomoção correr, saltar, andar, ao pé coxinho, com os pés para dentro, com os pés para fora trago isso planificado para hoje. Até deslocarem-se a par, prendendo um pé de uma ou uma perna ao outro para se deslocarem, portanto, tenta-se complementar todas as atividades.

Entrevista 6

Qual a importância e significado que atribui à atividade livre da criança em espaço escolar?

Para mim é bastante significativo, portanto, o lúdico seja em que espaço for para mim é sempre importante, quer dentro da sala de aula quer fora de sala de aula o lúdico é uma mais valia para a aprendizagem na minha perspetiva.

O que pensa do valor formativo das práticas de recreio das crianças?

Elas de facto são importantes. Acho que não são aplicadas, não estão a ser aplicadas, em alguns casos, grande parte se calhar. Mas acho que elas seriam importantes, claro que aqui elevava-nos a outra dimensão, é saber quem é que estaria ou como é que esse tempo seria preenchido no horário do professor. Seria o professor, não seria? Mas de qualquer maneira é importante, nesse aspeto, ser importante é.

Que tipos de práticas que considera serem as mais importantes para as crianças em recreio?

Jogos. Praticarem jogos, jogos tradicionais, por exemplo. Também conversarem umas com as outras por causa da socialização, essa parte é importante. Embora também seja importante o livre, o estar livre, também não ser, não criarmos agora o intervalo como que fosse mais um espaço controlado totalmente pelo professor. Poderá haver, mas depois também tem de haver tempo livre as crianças têm que estar no espaço livre. Aliás, no pré-escolar os educadores têm esse espaço de liberdade, onde eles estão dentro da sala e trabalham livremente, essa parte também é muito importante para mim.

Para si qual o significado do lúdico na aprendizagem?

Muito importante. O significado aqui é aprender a brincar. Para mim é muito importante para a aprendizagem.

Como é que a atividade lúdica pode ser usada no processo ensino-aprendizagem?

Também pode ser usada sempre que...que for oportuno, deve ser bastante usada. Como é que esta atividade lúdica pode ser usada? Como é que ela pode ser usada? Pode ser usada como uma mais valia. Impulsionadora, potencializadora da aprendizagem.

O professor observa/utiliza o lúdico para ensinar os seus alunos nos espaços organizados por si? Como?

Tento sempre, dentro do possível, tento sempre. Claro que muitas das vezes não se consegue, mas é algo que eu tento, pelo menos esforço-me para isso.

Considera que as crianças beneficiam quando desenvolvem atividades de cariz lúdico?

Sim. Sem dúvida nenhuma.

Acha que o espaço recreio desenvolve capacidades de socialização nas crianças? De que modo o professor aproveita as observações feitas no recreio para complementar o seu processo de ensino-aprendizagem?

Relativamente à primeira questão sim, ainda agora falamos sobre isso, que de facto a socialização era importante. Agora de que modo é que o professor... sei lá fazendo comentários, os garotos por vezes comentam e nós falamos sobre os assuntos, o que é que tu pensas, questionar os alunos. Ou trazer coisas do recreio para depois falarmos em sala de aula, coisas que se passaram ou que foram discutidas ou que foram trabalhadas e depois continuar dentro da sala de aula, isso pode ser uma forma. Até muitas vezes as questões das confusões os conflitos podem-se resolver na sala de aula. O que é que tu pensas? Achas que fizeste bem? Não fizeste? Uma miniassembleia para discutir, para trabalhar a consciência deles.

Acha que as atividades lúdicas de espaço recreio possibilitam ao professor uma melhor avaliação das crianças? Em que sentido?

A atitude, avaliar a atitude do aluno. Pode o professor avaliar, sim. Aí sim. Em que sentido? No sentido de complementar, como complementar.

Portanto, a avaliação não é só aprendizagem tem uma avaliação global e essa aqui pode ser complementada. Comportamental que complementa a avaliação mais tradicional da aprendizagem mais tradicional.

Considera que o tempo de recreio é suficiente para as crianças?

Não. Não concordo nada com este recreio. Primeiro de tudo não concordo nada com este recreio standarizados, marcados não dá. As crianças aqui por exemplo entram às oito e meia da manhã e têm o intervalo às dez e meia. Ora são duas horas isto é impossível ter vinte e cinco crianças mesmo que sejam menos não interessa, dentro da sala de aulas atentas, concentradas no trabalho. Porque é assim alunos do 12º ano do 9ºano, portanto, desde o secundário até ao 2º ciclo queixam-se quando têm aulas de noventa minutos porque é muito tempo para se concentrarem. Então como é que nós temos aqui crianças com cinco anos até aos dez, cinco até aos dez que têm duas horas seguidas e que não é só de manhã à tarde funciona a mesma coisa. Este tipo de intervalos não funciona também se calhar não seria o mesmo método do...não íamos copiar o que se passa no secundário acho que tinha que ser adaptado, ou seja, o professor teria que ter alguma liberdade. Neste caso entramos às oito e meia ou às nove não interessa à hora que for, e o professor começa a trabalhar, enquanto tiver os alunos concentrados está a trabalhar. Quando falta concentração faz um pequeno intervalo. Um intervalo de dez minutos um quarto de hora vem com eles cá foram arejam e vão à casa de banho e se intender que por motivo qualquer é preciso meia hora, faz meia hora. Portanto, o professor tinha que também saber gerir os intervalos. Já que os intervalos fazem parte da atribuição dos professores, então, que fosse eu a geri-los também para bem das crianças. Agora este é agora que toca, eu percebo que isto é mais fácil.de facto quando as coisas estão controladas é aquela hora, mas que não funcionam em termos de aprendizagem não funcionam. Portanto eu sou contra este tipo de intervalos.

Considera que as escolas estão dotadas de materiais/ recursos necessários para as crianças aproveitarem o seu tempo de recreio?

Nada. Nada mesmo em termos de materiais. Já dentro da sala de aula não os há então cá fora muito menos.

Há cuidados por parte da escola em manter ou arranjar condições materiais e humanas para que as crianças retirem melhor partido do espaço recreio?

Eu acredito que sim. Agora se calhar não há essa capacidade, a vontade ou o cuidado isso existe. Agora a capacidade até monetária é que não ajuda, portanto, manter e arranjar exige despesa e as escolas estão sem dinheiro. Portanto, isso aí. O cuidado e a vontade existem agora o resto não. Penso que já não.

Quem faz o acompanhamento e vigilância do recreio? Participa e avalia as atividades da criança em recreio? De alguma forma?

Por lei é obrigatório os professores, é o único ciclo onde são os professores, tirando o pré-escolar, mas isso tem outra função, é diferente, portanto. Cá está os educadores já fazem um pouco esse tipo de recreio porque às vezes não saem e fazem o próprio recreio até dentro da sala, portanto é uma coisa à parte, é diferente. Agora por lei obrigatoriamente é o professor e as auxiliares de educação. Embora eu ache que o professor se facto...é assim, se de facto terá que ter do 1ºciclo, já que é o único que faz isso, então e já que estamos a tratar de um assunto que terá que ver com o lúdico, com o trabalho então isso que seja contabilizado no horário de professor. Horário letivo. E que não seja meramente guardar meninos e que seja depois contado no tempo. portanto, da forma como está não funciona. Agora são os professores por obrigação, por lei não é.

Não. Não porque não é essa a função, digamos assim. Nós estamos, mas não temos essa função. É uma função meramente de vigilância.

Aproveita essas atividades para desenvolver ou dar continuidade a alguma tarefa pedagógica?

Não. Porque não as faço, mas se calhar seria importante se fosse na perspetiva que eu falei. Se de facto estivesse no nosso horário de trabalho e depois se tivéssemos esse tipo de trabalho isso era importante que se levasse, que se partisse dali. Mas isso já é outro paradigma. É mudar o paradigma totalmente.

O recreio, as atividades de recreio, fazem parte da sua planificação semanal em alguma das diferentes áreas de conteúdo?

Não. Neste caso não. Neste caso não.

Conhece as atividades mais praticadas pelas crianças em recreio? Destas quais as mais praticadas?

Atividades posturais

Atividades de locomoção

Atividades de manipulação

Atividades gestuais típicas

Atividades interativas e de cooperação

Atividades expressivas

Sim. Jogo de bola, escondidas a macaca. Embora hoje as crianças brinquem muito pouco, correm mais, agridem-se, brincam muito menos. O facto do intervalo não ser devidamente cuidado causa mais conflitos. É não há nada. Mas hoje os miúdos não sabem brincar. Deixe-me recordar quando andava na escola primária brincava. Mesmo sem nada inventávamos jogos, lembro-me no 2º ciclo inventar jogos com caricas, depois tínhamos as arcadas, andávamos com as caricas e co o dedo atirávamos para o ar para poder marcar. Passávamos muito tempo a brincar. Agora só sabem os telemóveis e as tablets e não sabem fazer mais nada, e depois como têm que estar neste espaço não sabem. Só correm. Não sabem brincar, não sabem brincar.

Foi o que eu já disse... de locomoção, interação e cooperação. Isto é assim, alguns ainda interagem e cooperam uns com os outros, mas poucos. Já como foi dito eles não sabem brincar, meramente o que eles fazem é correr, locomoção eles só correm, às vezes que nem umas desalmadas parece que foram soltos...correm e depois não fazem muito mais do que isto. Jogam à bola os miúdos gostam muito disso, hoje em dia, antigamente até havia uns espaços um campo de futebol hoje não tem. Também as escolas se adaptaram desta forma, os espaços perderam-se. Havia mais espaço exterior.